

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**ARLLAN GONÇALVES CORRÊA**

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA: um estudo de caso sobre o conhecimento e a prática dos educadores de um  
centro de ensino em período integral (CEPI) da cidade de São Luís de Montes Belos  
Goiás**

Inhumas

2023

**ARLLAN GONÇALVES CORRÊA**

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo de caso sobre o conhecimento e a prática dos educadores de um centro de ensino em período integral (CEPI) da cidade de São Luís de Montes Belos  
Goiás**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação,  
Linha de pesquisa II: Cultura, Escola e Formação

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Marlene Barbosa de Freitas Reis

Inhumas

2023



Campus  
Metropolitano  
UnU - Inhumas



Universidade  
Estadual de Goiás



ESTADO  
DE GOIÁS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
GOIÁS, UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA  
BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

**Dados do autor (a)**

Nome Completo: Arllan Gonçalves Corrêa

E-mail: agc@aluno.ueg.br

**Dados do trabalho**

Título: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo de caso sobre o conhecimento e a prática dos educadores de um centro de ensino em período integral (CEPI) da cidade de São Luís de Montes Belos Goiás

Dissertação

Concorda com a liberação documento?

SIM [ ] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

**INHUMAS, 23/03/2023**

\_\_\_\_\_  
**ASSINATURA DO AUTOR / AUTORA**

\_\_\_\_\_  
**ASSINATURA DO ORIENTADOR / ORIENTADORA**

UEG/Unidade Universitária de Inhumas - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – UEG/Inhumas)

Av. Araguaia, n.400. Vila Lucimar, Inhumas-Go. CEP 75403-577 - Contatos: (62) 3514-3122 - [www.pgge.ueg.br](http://www.pgge.ueg.br) - E-mail: [ppge@ueg.br](mailto:ppge@ueg.br)

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEGcom os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

GC824      Gonçalves Corrêa, Arllan

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo de caso sobre o conhecimento e a prática dos educadores de um centro de ensino em período integral (CEPI) da cidade de São Luís de Montes Belos Goiás / Arllan Gonçalves Corrêa; orientador Marlene Barbosa de Freitas Reis. -- Inhumas, 2023.

155 p.

1. Educação Física. 2. Inclusão. 3. Deficiência. 4. Conhecimento docente. I. Barbosa de Freitas Reis, Marlene , orient. II. Título.



ESTADO DE GOIÁS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE  
UNIVERSITÁRIA INHUMAS

Ata Nº **8** da sessão de Defesa de Dissertação de **ARLLAN GONÇALVES CORREA** que confere o título de **Mestre em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás-PPGE/UEG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **vinte e três dias do mês de março de dois mil e vinte e três (23/03/2023)**, a partir das **10:30h**, nas dependências da UnU Inhumas, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **"A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo de caso sobre o conhecimento e a prática dos educadores de um centro de ensino em período integral (CEPI) da cidade de São Luís de Montes Belos Goiás"**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlene Barbosa de Freitas Reis (Presidente/orientadora), com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof.Dr. Made Júnior Miranda/PPGE/UEG-Inhumas - (Membro Interno), Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula Salles da Silva/UFG - (Membro Externo), Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanessa Helena Santana Dalla Déa /UFG - (Suplente Externo) e Profa. Dra. Eliane Goncalves Costa Anderi / UEG - (Suplente Interno). Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus integrantes condicionado a incorporação das indicações da banca e a revisão rigorosa de português e de ABNT na dissertação, dentro do prazo estabelecido. Proclamados os resultados pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlene Barbosa de Freitas Reis, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e três dias do mês de março de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marlene Barbosa de Freitas Reis – UEG (Presidente)

Prof. Dr. Made Júnior Miranda / PPGE/UEG-Inhumas (Membro Interno)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Paula Salles da Silva / UFG- (Membro Externo)



Documento assinado eletronicamente por **MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS, Docente de Ensino Superior**, em 23/03/2023, às 13:49, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **MADE JUNIOR MIRANDA, Docente de Ensino Superior**, em 23/03/2023, às 20:07, conforme art. 2º, §2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Salles da Silva, Usuário Externo**, em 24/03/2023, às 13:54, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [http://sei.go.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=1](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1) informando o código verificador **000037762349** e o código CRC **B04848C8**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA  
INHUMAS

AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro  
VILA LUCIMAR -INHUMAS - GO - CEP 75400-000 -  
(62)3514-1345.



Referência: Processonº 202300020001910



SEI 00037762349

**ARLLAN GONÇALVES CORRÊA**

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo de caso sobre o conhecimento e a prática dos educadores de um centro de ensino em período integral (CEPI) da cidade de São Luís de Montes Belos Goiás**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás PPGE/UEG, em 23 de Março de 2023.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marlene Barbosa de Freitas Reis (Universidade Estadual de Goiás / UEG)

Orientadora / Presidente

---

Prof. Dr. Made Júnior Miranda / UEG

Membro Interno

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula Salles da Silva / UFG

Membro Externo

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Goncalves Costa Anderi / UEG

Suplente Interno

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanessa Helena Santana Dalla Déa / UFG

Suplente Externo

INHUMAS-GO  
23 de março de 2023

*Dedico esta dissertação à minha querida amiga Mábia Andrade (in memoriam): que me ensinou e segurou minhas mãos nos primeiros passos para me tornar um professor. Por ter sido uma pessoa extremamente importante em minha vida, me acolheu da forma mais genuína que alguém poderia acolher. Você sempre será para mim uma referência como pessoa, amiga, profissional, de humildade, resistência e alegria. Resumindo você foi e continua sendo incrível. Lembrarei sempre do seu sorriso lindo e marcante. Amarei eternamente*

*À minha mãe, Glaucirene Maria Gonçalves, que sempre demonstrou muito amor, carinho e preocupação, mesmo em momentos que estava distante, se fez esteve presente com suas orações e mimos. Amo muito você!*

*Aos meus Avós: Sebastião Bonifácio Corrêa, Divina do Carmo Corrêa e Irani Maria Gonçalves, por todo apoio até mesmo antes do meu nascimento. Por me incentivarem a estudar, até mesmo naqueles momentos que ao meu ver não tinha saída ou solução. Obrigado por sempre acreditarem em mim, pois, sem vocês dificilmente estaria tendo as oportunidades de vivenciar tudo que vivencio hoje. Minha Eterna gratidão pelas orações, que não foram poucas. Obrigado por me fazer entender e sentir o real significado das palavras AMOR e FAMÍLIA. Amo muito vocês e agradeço a Deus todos os dias por ter sido abençoado por essas três pessoas tão incríveis, amo muito vocês. Gratidão!*



## AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus do coração puro e verdadeiro, acolhedor sem julgamento, Deus de proteção, de coração fraterno. O Deus de sabedoria a quem sempre me orientou para concluir esta etapa tão importante da minha vida acadêmica. Todo tempo Deus é bom!

Às minhas queridas amigas Aparecida Macedo, Lucivânia Silva, Ederlaine Fernandes, Eliana Almeida e ao meu amigo Vinicius Fagundes pelo apoio que sempre me deram nos momentos que precisei. Muito obrigado de coração!

À minha querida amiga Minéia dos Reis Oliveira, que sempre esteve presente comigo nessa caminhada. Sempre me acalmou nos momentos de estresse, dúvidas, me fazendo refletir sobre qual melhor caminho seguir. Minéia, a mulher preta, professora, símbolo de resistência, e que sempre tratou a inclusão escolar com muito respeito e dedicação. Tenho muito orgulho de ser seu amigo ou melhor “chaveirinho” não desgrudo nunca. Amo muito você.

À minha amiga Bismalda Gonçalves Cabral, “Bibi” como é carinhosamente conhecida. Obrigado por todo carinho e acolhimento que recebi de você no meu primeiro dia de estágio. Uma amizade construída com fortes laços de cumplicidade, diversão e felicidade. Obrigado pelas boas risadas que você sempre me proporciona, pelo carinho, preocupação que sempre teve. Gratidão!

À minha querida amiga, Maria de Fátima Macedo “Fatinha”, que apareceu na minha vida de forma tranquila, mas posso dizer que você me ensinou a ver a vida de uma forma mais leve. A você devo a esse título que recebo hoje, pois você foi a maior incentivadora para que eu fizesse a inscrição no processo seletivo me dizendo, “faz essa inscrição, você tem potencial, precisa acreditar em você, se você se inscrever eu também me inscrevo”, e assim aconteceu. Você me incentivou e segurou minha mão, até cursou uma disciplina comigo, me dando força e fazendo as tardes de quintas-feiras serem divertidas. Você é pequenininha, mas a diferença que faz na minha vida é enorme. Obrigado por acreditar e nunca desistir de mim. Amo muito você.

Aos meus amigos Kenned Junior, Ariston Ribeiro e Jubes Machado, pelas as belas risadas, e vários momentos de descontração que vocês me proporcionaram desde que os conheci. Passei a me aceitar mais com os exemplos de vida lindo que cada um tem, sempre vivendo a vida sem se preocupar com julgamentos da sociedade. Vocês são símbolos de resistência de homens gays. Admiro e respeito muito, amo demais. Obrigado por me fazerem aceitar quem eu realmente sou. Grato!

À minha prima Maiara Gonçalves, por toda a cumplicidade que tivemos, você é a irmã que eu não tive. Obrigado por sempre estar do meu lado, nos piores e melhores momentos, não importa a situação rir sempre é a melhor opção. Você é linda e batalhadora, exemplo de mulher, agora cuide bem da minha sobrinha Isabela que está prestes a chegar. Amo muito vocês.

As minhas primas Gizele e Lorrainy, por todo apoio e carinho ao logo desses anos. Obrigado por serem pessoas tão prestativas, receptivas e amorosas. Obrigado por serem presentes em minha vida, não há palavras que externe meus agradecimentos a vocês. Saibam que serei eternamente grato por tudo e por todos os momentos de acolhimento e demonstrações amor. Amo vocês!

À minha Tia Maria dos Reis “Tia Dureis” assim a carinhosamente conhecida por toda família, que sempre esteve presente em minha vida. Encerrou sua carreira como professora com maestria. Sempre me motivou a estudar, fez isso com seus filhos, e todos os sobrinhos, demonstrando que o melhor caminho a seguir deve ser o da Educação, dizendo que com ela os sonhos se tornam reais. Obrigado “Tia Dureis” por sempre comemorar todas as conquistas comigo. Você simplesmente é extraordinária.

À minha prima Layla Mesquita, que sempre me ajudou com correções de trabalhos acadêmicos, aulas de língua portuguesa durante o esse período de formação do mestrado. Obrigado por toda paciência e dedicação que teve comigo. Você é espetacular, a melhor professora de língua portuguesa que conheço. Te admiro muito.

À minha primeira professora Maria de Fátima Teixeira, que desde a pré-escola me acompanhou, eu um aluno muito difícil, e ela serena e calma comigo, sempre procurava a melhor forma para me entender. Hoje vejo que todas as broncas que levei foram para o meu crescimento, e se hoje estou concluindo mais essa etapa, pode ter certeza que faz parte da realização deste sonho.

Ao meu namorado Joaquim Ribeiro, desde que nos conhecemos sempre me incentivou, e foi compreensivo com minhas ausências. Obrigado por todas as demonstrações de carinho e amor. Você é uma pessoa incrível. Tornou meus dias mais alegres. Obrigado, amor!

Às minhas amigas Monsrrat Alonso e Livia Silveira, que são alunas no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), que tive a honra de conhecer, e fortalecer a amizade, compartilhamos até orientadora Profa. Dra. Marlene Reis. Obrigado meninas por todos os apuros compartilhados, por todas as risadas, choros, ensinamentos, troca de sabres que tivemos “juntos”. São extremamente especiais para mim. Duas professoras apaixonadas pela sua profissão. Amo muito.

À minha colega e amiga de turma de mestrado, Daniella Lopes. “Dani”, obrigado por tudo que fez por mim, você me fez refletir muito sobre o que realmente é importante. Obrigado por sempre me ouvir, você foi meu “ombro amigo” durante essa nossa caminhada do mestrado. Serei eternamente grato a você por toda ajuda que recebi. Ainda quero te conhecer pessoalmente. Você é uma pessoa admirável e incrível.

À Universidade Estadual de Goiás - UEG/Inhumas, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE. Muito obrigado pela oportunidade ímpar que me foi confiada em poder realizar o sonho de cursar um mestrado na área da Educação. Sinto-me lisonjeado em fazer parte da história do programa, sendo aluno na primeira turma. Gratidão a todos os Professores, Coordenadores, e todo corpo administrativo que o compõe, com vocês aprendi muito.

À minha Orientadora, Professora Doutora Marlene Barbosa de Freitas Reis, pela oportunidade de olhar cuidadosamente para meu projeto, permitindo assim que eu pudesse realizar esse sonho. Minha gratidão, professora, pela sua paciência, carinho, momentos de delicados que você foi sempre compreensível, e por ter acreditado no meu potencial, levando adiante essa proposta de pesquisa que agora se torna realidade. Obrigado por todas as palavras de amor e carinho. Suas palavras são como palavras de mãe, nos tranquiliza e direciona. Obrigado por me direcionar em meio a tantas dúvidas. Muito obrigado por tudo.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI), por todos os encontros de estudos, onde pude compreender a inclusão escolar de forma ampla, moldando-me para ser um professor com visão verdadeiramente inclusiva, cuidadosa e respeitosa. O GEPEDI sempre estará em meu coração, entrei para esse grupo e nunca mais vou sair. Obrigado a todos que o compõem. Gratidão por todo conhecimento compartilhado ao longo desses dois anos.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte desta jornada que por algum lapso de memória minha não foram citados. Gratidão a todos.

**MUITO OBRIGADO!**

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de tica e Pesquisa
CEPI	Centro de Ensino em Período
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DC-GO	Documento Curricular do Estado de Goiás
DMET	Declaração Mundial de Educação para Todos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Educação Física
EFLCH	Escola de Filosofia, Letras e Ciência Humanas
FMB	Faculdade Montes Belos
GEPEDI	Grupo de Estudos em Educação, Diversidade e Inclusão
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OAD	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
ONU	Organização das Nações Unidas
OVG	Organização das Voluntárias de Goiás
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROBNCC	Programa de Apoio  Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PSB	Partido Socialista Brasileiro
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação e Cultura
SLMB	São Luís de Montes Belos Goiás
SME	Secretaria Municipal de Educação

STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termos de Consentimento Livre Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UNDIME-GO	União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás
UNESCO	Declaração Universal dos Direitos Humanos
UniBRASÍLIA	Centro Universitário Brasília de Goiás
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fases da Educação Física Brasileira .....	38
--	----

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Tendências Pedagógicas e a sua relação com a saúde 94

Quadro 2 – Produções científicas da temática encontradas 95

Quadro 3 – Identificação dos trabalhos encontrados 45

Quadro 4 – Descrição dos participantes da pesquisa 99-100

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar o conhecimento dos professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência em suas aulas no Centro Estadual de Ensino em Período Integral, situado no município de São Luís de Montes Belos, estado de Goiás. Essa instituição foi a primeira a aderir ao ensino em período integral em virtude de sua estrutura física e de seu tempo de atuação na cidade; e, por esses motivos, foi escolhida para a realização desta pesquisa. A pesquisa teve a participação de 3 (três) profissionais, sendo elas duas professoras de Educação Física, que foram escolhidas por atuarem diariamente com os alunos, e uma coordenadora pedagógica de área específica. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se a pesquisa qualitativa, tendo em vista que essa abordagem proporciona uma relação dialógica entre o pesquisador e o participante. Posto isso, a pesquisa se desenvolveu a partir da seguinte questão problematizadora: quais são os conhecimentos das professoras de Educação Física e da coordenadora pedagógica de área específica sobre a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas? Com isso, investigou-se os conhecimentos e as práticas docentes dessas profissionais diante da inclusão educacional. A partir dos estudos qualitativos, optou-se pelas aproximações com os estudos do campo da fenomenologia ao tratar dos processos descritivos e exploratórios da pesquisa. Foram utilizados autores que discutem a educação inclusiva, como: Sasaki (1997), Mantoan (1997; 2003), Mittler (2003) e Reis, (2013; 2016). No que se refere à concepção de inclusão nas aulas de Educação Física, foi utilizado Rodrigues (2003; 2017), Chicon (2008; 2013), Darido (2001; 2008), entre outros que abordam a temática. Para realizar o tratamento e as análises dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo com base em Bardin (2004). Diante dos dados obtidos através das entrevistas com questionário semiestruturado aplicados às participantes desta pesquisa, foram observados alguns fatores que dificultam a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, sendo eles: a atuação fora da área específica de formação do profissional; o profissional não ser formado em Educação Física; falta da formação continuada em cursos sobre inclusão escolar; a ausência da família dos alunos com deficiência na escola.

**Palavras-chave:** Educação Física. Inclusão. Deficiência. Conhecimento docente.



## ABSTRACT

The general objective of this work is to analyze the knowledge of Physical Education teachers regarding the inclusion of students with disabilities in their classes at the State Center for Full-Time Teaching, located in the municipality of São Luís de Montes Belos, state of Goiás. This institution was the first to adhere to full-time teaching due to its physical structure and its time in the city; and, for these reasons, was chosen to carry out this research. The research had the participation of 3 (three) professionals, two of them being Physical Education teachers, who were chosen for working with the students on a daily basis, and a pedagogical coordinator of a specific area. For the development of the research, qualitative research was used, considering that this approach provides a dialogical relationship between the researcher and the participant. That said, the research was developed from the following problematizing question: what is the knowledge of Physical Education teachers and the pedagogical coordinator of a specific area about the inclusion of students with disabilities in their classes? With this, we investigated the knowledge and teaching practices of these professionals in the face of educational inclusion. Based on qualitative studies, we opted for approximations with studies in the field of phenomenology when dealing with descriptive and exploratory research processes. Authors who discuss inclusive education were used, such as: Sasaki (1997), Mantoan (1997; 2003), Mittler (2003) and Reis, (2013; 2016). With regard to the concept of inclusion in Physical Education classes, Rodrigues (2003; 2017), Chicon (2008; 2013), Darido (2001; 2008), among others who address the theme, were used. To carry out the treatment and analysis of the data, content analysis based on Bardin (2004) was used. In view of the data obtained through interviews with a semi-structured questionnaire applied to the participants of this research, some factors that hinder the inclusion of students with disabilities in Physical Education classes were observed, namely: not acting outside the specific area of professional training; the professional does not have a degree in Physical Education; lack of continuing education in courses on school inclusion; the absence of the family of students with disabilities at school.

**Keywords:** Physical Educations; inclusion; deficiency; teacher perceptions.

## SUMÁRIO

1. <b>INTRODUÇÃO</b> Erro! Indicador não definido.	9
1.1 Estrutura da dissertação.....	28
<b>2 PROCESSO HISTÓRICO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO DISCIPLINAR NO BRASIL.....</b>	<b>30</b>
2.1 Pioneiros da Educação Física no Brasil.....	30
2.2 Educação Física: tendências educacionais.....	36
2.3 Educação Física: consolidação como um campo disciplinar na educação básica .....	46
2.3.1. BNCC e alguns retrocessos para a Educação Física.....	52
2.4 A Educação Física no Documento Curricular do estado de Goiás (DC-GO).....	55
<b>3 INCLUSÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>58</b>
3.1 Considerações iniciais sobre inclusão educacional .....	58
3.2 Alguns marcos da educação para com as pessoas com deficiência .....	62
3.3 Conceito: educação inclusiva .....	63
3.4 Educação inclusiva na legislação brasileira.....	67
3.5 Educação Física e inclusão escolar.....	79
3.6 A importância da formação de professores para a inclusão educacional.....	84
3.7 Educação Física Adaptada e suas contribuições para a inclusão escolar.....	90
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>92</b>
4.1 Caracterização da pesquisa .....	92
4.1.1 Estado da arte.....	93
4.2 Amostra da pesquisa.....	98
4.2.1 Critério de seleção .....	98
4.2.2 Descrição da cidade em que a pesquisa foi realizada .....	99
4.2.3 Descrição dos participantes .....	99
4.3 Procedimentos para a coleta de dados .....	101
4.3.1 Elaboração do roteiro para entrevistas.....	101
4.3.2 Procedimentos ético da pesquisa .....	102
4.3.3 Aplicação das entrevistas.....	102
4.3.4 Análise dos dados .....	103
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>106</b>
5.1. Dados relatados nos roteiros de entrevistas.....	106
5.2 Avaliação das falas do roteiro de entrevistas semiestruturado aplicado as professoras.....	107
5.3 Avaliação da fala do roteiro de entrevista semiestruturado aplicado a Coordenadora Pedagógica de Área Específica.....	119

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>144</b>
APÊNDICE A.....	145
APÊNDICE B.....	149
APÊNDICE C.....	152

## 1 INTRODUÇÃO

O desejo de pesquisar sobre inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física não é de agora. No entanto, antes de apresentar a pesquisa, considero importante evidenciar, brevemente, minha trajetória até aqui. Nasci na cidade de São Luís de Montes Belos (SLMB), localizada na região central estado de Goiás, a 120 km de Goiânia, e passei toda a minha infância e juventude no povoado de Silvolândia, que faz parte do município de São Luís de Montes Belos e possui, aproximadamente 200 (duzentos) habitantes.

Nesse povoado existe apenas um prédio escolar, que é dividido entre o período matutino, comandado pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC-GO) por meio da Escola Estadual de Silvolândia, com o ensino fundamental anos finais, do 6º ao 9º ano. Já no período vespertino, é comandado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) por meio da Escola Municipal de Silvolândia, com o ensino fundamental anos iniciais, do 1º ao 5º ano. Em 2002, aos 6 anos de idade, entrei na escola pela primeira vez, tendo contato com o lápis e papel. Minha primeira professora, Maria de Fátima, a quem eu chamava carinhosamente de “Titia Maria”, me ensinou a ler e escrever. Nessa escola, considerada de campo, iniciei e concluí todo o ensino fundamental.

Venho de uma família simples, minha mãe, natural de São Luís de Montes Belos, estudou somente até a 8º série do ensino fundamental, e em 2003, ela foi para outro país em busca de melhoria de vida. A partir desse momento fui morar com minha avó materna, que acompanhou toda a minha trajetória no ensino fundamental, mas sempre com a ajuda dos meus avós paternos, que ficaram com a responsabilidade sobre mim até 2006, quando voltei a morar com minha mãe após o seu retorno dos Estados Unidos.

Ao iniciar o ensino médio no Colégio Estadual Presidente Costa e Silva em 2012, entre segunda e sexta-feira, acordava às 5 horas da manhã para “esperar a Kombi”, hoje conhecido como ônibus escolar, pois morava a 30 km de SLMB. Saía de casa às 5h30min em direção à São Luís para estar em sala de aula às 07 horas.

No ano de 2014, cursava o terceiro ano do ensino médio sem nenhuma noção de qual carreira profissional eu queria seguir, não tinha nenhum curso de nível superior pelo qual me interessava. Após concluir o ensino médio, ainda sem saber o que fazer ou cursar, fiquei o ano de 2015 sem estudar, somente trabalhava em um escritório de contabilidade como entregador. No início do 2016 conheci a professora Mábia (*in memorian*), formada em Educação Física, que me mostrou toda a sua empolgação com sua profissão, me levando para assistir algumas

aulas no curso em que ela trabalhava como coordenadora do Instituto Paulo Freire. Foi a partir desse momento que me despertou o interesse de ingressar no curso de Educação Física.

Então, fiz a inscrição no vestibular que estava aberto na Faculdade Montes Belos (FMB), que hoje se chama Centro Universitário Brasília de Goiás – (UniBRASÍLIA), e fui aprovado. Com isso, me matriculei e acabei me apaixonando pela didática que a instituição oferecia. O curso era recém-implantado na instituição, fui aluno da segunda turma do curso de Educação Física, tendo toda a empolgação dos professores renomados. Em virtude da formação e experiência deles, quase todas as disciplinas foram excelentes para a construção do conhecimento dos alunos que ali estavam.

Durante todo o período em que estive na faculdade, fui bolsista do Programa Bolsa Universitária, oferecido pela Organização das Voluntárias de Goiás (OVG). Sem dúvidas, esse programa governamental do estado de Goiás foi muito importante, pois era isento de pagar a mensalidade. Em contrapartida, por ser bolsista, tive que cumprir horas em instituições públicas relacionadas com minha futura área de atuação, conforme era exigido pelo programa. Durante o curso, fui direcionado para uma escola municipal, onde fui estagiário da professora regente da disciplina de Educação Física.

Ser estagiário foi enriquecedor para meu crescimento profissional, pois pude conhecer a realidade da escola de perto. Perceber como era a sala de aula na visão de um profissional, aprender como as aulas eram ministradas, enfim, pude me inteirar de toda a rotina escolar. Mesmo com toda essa experiência, tive algumas dificuldades em relação à falta de materiais para as aulas, estrutura física das escolas e, às vezes, também não tinha o reconhecimento necessário sobre a importância da Educação Física para o desenvolvimento dos alunos.

Também notei que nem todos os planejamentos eram pensados para toda a sala: alguns alunos ficavam sentados quietos no chão da escola esperando a aula acabar e outros não participavam por conta de suas especificidades físicas. Analisando todas essas realidades, começaram a surgir algumas inquietações e questionamentos sobre o porquê de as aulas não contemplarem todos os alunos.

Em 2019, fui indicado por um professor da educação superior para trabalhar em uma escola de tempo integral da rede estadual de ensino para atuar como professor de apoio de um aluno com deficiência física. No primeiro momento, confesso que fiquei assustado com tamanha responsabilidade que me foi dada, mas, ao mesmo tempo, vi como uma oportunidade única de conhecer mais sobre como seria a inclusão desse aluno na escola e, principalmente, nas aulas de Educação Física.

A minha experiência em ser professor de apoio de uma criança com deficiência foi extremamente importante. Pude notar que, em certos momentos e em algumas aulas, o planejamento era pensado para a diversidade que toda a sala tinha, ou seja, as atividades eram feitas de acordo com o desenvolvimento que os alunos apresentavam, com essas aulas sendo geralmente ministradas por professores que tinham alguma formação relacionada com a inclusão educacional. Já em outros, a apresentação dos conteúdos era repassada de forma igual a todos os alunos, exigidos os mesmos rendimentos de aprendizagem, e geralmente isso acontecia com professores que tinham pouco conhecimento sobre a inclusão educacional, o que me gerava maiores inquietações e indagações de como incluir esses alunos.

Na função de professor de apoio, tinha que seguir com as atividades de acordo com o planejamento que o professor regente me havia repassado. E, eu sempre procurava uma maneira de adaptar as atividades de forma que o aluno compreendesse, mas nem sempre conseguia, o que era frustrante. Nas aulas de Educação Física e nas eletivas de esportes era difícil ver os alunos com deficiência sendo excluídos das atividades e ficando na arquibancada da quadra vendo todos os outros alunos correndo, brincando, chutando bola e fazendo os percursos elaborados pelo professor.

Até que um dia, o aluno que eu ‘apoiava’ me fez a seguinte pergunta: “tio, posso chutar a bola só uma vez, eu consigo, você deixa?”. Respondi que sim, mas com aquela interrogação: como vou fazer para ele conseguir chutar uma bola? Minha dúvida se deu por ser um aluno que necessitava de uma cadeira de rodas para se locomover e ele não tinha muito controle sobre suas pernas. Pois bem, na aula seguinte, levei um triciclo, coloquei o aluno e entrei com ele em quadra; foi um momento de insegurança e medo para mim. Já para o aluno foi um momento importante em que ele iria jogar futebol com seus colegas de classe. Com o triciclo, ele conseguiu se locomover muito bem, e sozinho, correu por toda a quadra, defendeu o time e fez um gol; jogou como qualquer outra criança. No final da aula, ele veio e me disse que estava muito feliz, e demonstrava toda a sua felicidade por meio dos movimentos das pernas, fazendo gestos que demonstrassem felicidade, pois ele não tinha os braços para mexer.

Foi a partir desse momento que percebi que poderia ir além e fazer algo de diferente na vida de alguém; no entanto, precisava estudar mais sobre o tema de inclusão educacional e sobre as possibilidades de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. No final de 2019, concluí minha graduação e tive inúmeros incentivos de professores da faculdade para continuar meus estudos, não ficando somente com a graduação. E assim fiz.

Em 2020, com o advento da pandemia causada pela Coronavírus - COVID-19, a realidade de todos nós mudou e surgiram novos estilos de vida, novas medidas de proteção e

novas formas de estudos e acesso à educação. Com toda a paralisação e o isolamento social imposto para conter a transmissão do vírus, a Universidade Estadual de Goiás (UEG), unidade universitária de Inhumas, inaugurou o Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) e lançou o edital para seleção da primeira turma do programa.

Logo efetuei minha inscrição, apresentando o seguinte projeto - A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física do ensino fundamental II de uma escola de tempo integral no município de São Luís de Montes Belos. O projeto foi selecionado para ser apresentado para a banca de avaliação. Apresentei sem expectativa de ser aprovado por ser o primeiro processo de seleção para mestrado que iria participar. Fiz a inscrição com o objetivo de conhecer como funcionava todo o processo para poder me preparar para as próximas seleções de universidades públicas. Porém, o resultado foi publicado, fiquei surpreso porque fiquei em primeiro lugar no cadastro reserva. Me senti feliz e motivado para as próximas seleções.

O programa ofereceu vagas para alunos especiais e me inscrevi na disciplina Educação, Diversidade e Processos Educativos. Iniciei as aulas como aluno ‘especial’<sup>1</sup>. Alguns dias se passaram, e fui surpreendido por um contato da Coordenação do Programa, fazendo a convocação para ser aluno regular da primeira turma do mestrado acadêmico da UEG de Inhumas, sendo orientando da professora Dra. Marlene Reis. As lágrimas caíram de emoção por saber que estava no caminho certo para meu crescimento profissional e pessoal e também por estar realizando um sonho que antes era visto como muito distante.

Já no mestrado, cursando as disciplinas obrigatórias como aluno regular, que foram de grande importância para meu crescimento profissional e pessoal, pude compreender melhor sobre como ser um pesquisador ético e comprometido com a educação. Todos os professores do programa, em suas aulas, nos proporcionaram conhecer a educação por diversas percepções, e com seus conhecimentos e experiências despertaram em nós um senso crítico diante da nossa realidade como futuros educadores, demonstrando as dificuldades que a educação passa.

Ao iniciar como aluno regular, também entrei no Grupo de Estudos em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI), sob coordenação da minha orientadora professora Marlene Reis e da professora Carla Salomé. O grupo de estudos foi muito relevante para o meu conhecimento sobre a inclusão educacional, pois me ajudou a compreender a inclusão

---

<sup>1</sup> O aluno que se matricula como aluno não regular em uma disciplina ministrada no nível de mestrado é referido como aluno de mestrado especial. O aluno especial de mestrado, normalmente, tem acesso a tudo que acontece dentro da disciplina que ele ou ela está matriculado. Essa pessoa também realiza todas as avaliações da disciplina.

educacional de forma ampla, percebendo que não se restringe somente a pessoas com algum tipo de deficiência, que contempla toda a diversidade existente dentro da escola. Devido às contribuições desses estudos, pude desenvolver um olhar mais cuidadoso e profissional para qualificar as intervenções junto aos meus alunos para meus alunos, haja vista que busco, a cada dia, compreender a realidade da escola e dos alunos, com o objetivo de fazer adaptações para que todos sejam contemplados no processo de ensino-aprendizagem.

Com os encontros do grupo, reconheci ainda mais a importância do papel do professor, que como diz a professora Carvalho (2014),

Há outros que decidem lutar, conscientes da importância do papel do que desempenham e que, além de pedagógico, é também político e social. Estes, reconhecendo as diferenças existentes entre os alunos, não ficam indiferentes a elas e nem caem na cilada dos “diferentes mais iguais” (CARVALHO, 2014, p. 54).

Diante das considerações da autora e dos temas que abordam a inclusão educacional apresentados pelo GEPEDI, tenho buscado, a cada dia, rever as minhas práticas pedagógicas diante da diversidade presente na escola. Tudo isso me fez refletir sobre promover aulas nas quais todos se sintam pertencentes àquele espaço, sendo reconhecidos pelas suas diferenças e valorizados como pessoas de potencialidades “com o direito de aprender em benefício da melhoria da qualidade de suas vidas e para se tornarem cidadãos contributivos na sociedade” (CARVALHO, 2014, p. 54).

Por meio dos estudos, me preparei para a participação no - I Seminário de pesquisa do PPGE/UEG - no qual apresentei o projeto de pesquisa para uma banca composta por professores que fizeram apontamentos extremamente importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Ao apresentar o projeto durante esse seminário, consegui perceber meu estudo a partir de outros olhares, o que foi muito bom para repensar alguns pontos da pesquisa os quais ainda não havia me atentado para o quanto são significativos para se pensar e agir a favor da inclusão nos processos de ensino e aprendizagem escolar.

No decorrer do curso, no segundo semestre de 2022, juntamente com a professora orientadora, após o I Seminário de Pesquisa da UEG/inhumas, fizemos as adequações do projeto de pesquisa que compreendemos necessárias para fazer a submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Goiás. Submetemos a pesquisa ao CEP no dia 14 de setembro de 2021, tendo o parecer nº 5.172.067 aprovado em 16 de dezembro de 2021 após as adequações solicitadas pelo CEP.

O projeto passou por reajustes de acordo com as orientações feitas pelos leitores durante o 1 Seminário de pesquisa. Após a revisão do projeto estabelecemos o seguinte título - A



Percepção docente sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física de um Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) da cidade de São Luís de Montes Belos Goiás. Assim, após as modificações do projeto de pesquisa inicial, o tema se consolidou devido à inquietação em entender, de maneira mais ampla, atitudes, comportamentos e percepções dos professores de Educação Física sobre a inclusão de alunos com deficiência no que se refere à prática pedagógica nas aulas de Educação Física, e também poder identificar a compreensão desse profissional em relação à inclusão educacional desses alunos as aulas.

Todos têm direito à educação, é dever do Estado e da família garantir que cada pessoa possa se desenvolver plenamente e ser capaz de exercer sua cidadania, capacitando-a para o trabalho. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 consagrou esse direito como princípio essencial e básico de todo brasileiro (BRASIL, 1988).

De acordo com Milano (2004), desde a década de 1990, a inclusão vem se justificando como um tema importante para a área do conhecimento, especialmente na educação. Cada vez mais, esse assunto se torna mais frequente, o que chama a atenção de um número maior de pesquisadores sobre o tema.

Marcos legais foram desenvolvidos e fortalecidos no Brasil para garantir que todos tenham acesso e direito à educação também no ambiente inclusivo, principalmente após a Constituição Federal de 1988. O movimento de inclusão, que é praticado nas instituições de ensino regular, é continuamente abordado e novas regras de inclusão foram sendo adotadas, tornando-se o que se configura um grande desafio para a educação.

Como um direito ao alcance de todos, sem diferença, a educação para as pessoas com deficiência é um componente fundamental na construção da cidadania nesse contexto. Elas enfrentam impedimentos sociais com mais frequência, o que torna o acesso à educação mais desafiador. Segundo Gualberto (2019), o Brasil não tem um número suficiente de escolas inclusivas ou professores qualificados para lidar com crianças com deficiências nessas instituições, ou seja, as escolas não estão preparadas para acolher adequadamente os alunos com deficiência devido à falta de estrutura. Ainda de acordo com o autor, existem professores que não se sentem preparados para trabalhar a inclusão desses alunos quando se refere às práticas educativas que incorporam conteúdos de Educação Física.

Os desafios dados pelo modo de produção das sociedades capitalistas têm mostrado que a educação, uma das manifestações mais significativas da vida social, é ineficaz. A escola, que deveria ser um dos espaços-chave para fomentar a integração das pessoas com deficiência nas diversas esferas da vida social, tem enfrentado problemas com professores que valorizam apenas a transmissão e replicação de conteúdos sistematizados ao invés de avaliar outras

habilidades que os alunos já possuem ou podem adquirir, bem como com interpretações equivocadas da legislação que utiliza termos<sup>2</sup> enigmáticos e desconcertantes, por exemplo: aleijado; defeituoso; incapacitado; inválido. O uso dos termos variava de acordo com os períodos históricos e de cada época durante as discussões sobre questões de inclusão social e educacional.

Segundo Saviani (2015), a educação é um fenômeno inerente aos seres humanos, e compreender a essência da educação requer entender também a natureza humana. De acordo com sua teoria, o que diferencia a humanidade de outros seres vivos é que devemos mudar a natureza para atender às nossas necessidades, e isso ocorre como resultado do trabalho que começa assim que o agente prevê em sua mente qual será o objetivo da ação.

Nos últimos anos, devido à execução de políticas públicas que dão ao sistema público de ensino um atendimento mais adequado, as pessoas com deficiência passaram a ter mais espaço nas escolas. As legislações foram se aprimorando com a intenção de aumentar a quantidade de apoio educacional especializado disponível para alunos com deficiência. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO) de 1948 delinea os direitos e as responsabilidades de cada cidadão, promove a inclusão e fortalece o direito da família sobre a educação de seus filhos. Uma sociedade justa e igualitária deve ser formada, e a inclusão é um método para isso, sendo também uma visão abrangente do crescimento humano.

Em duas conferências mundiais realizadas na década de 1990, incluindo a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia (1990), onde foi desenvolvida a Declaração Mundial de Educação para Todos (DMET), as discussões e sugestões sobre educação inclusiva foram ampliadas. Além disso, a Declaração de Salamanca foi elaborada durante a Conferência Mundial de Salamanca- Espanha, sobre Educação Especial (BRASIL, 1994).

Esse documento introduz uma nova ideia sobre educação, enfatizando que toda criança, independentemente de suas circunstâncias físicas, sociais ou intelectuais, deve frequentar a escola. Também destaca a necessidade de adaptar os currículos educacionais às necessidades

---

2 Estes termos eram utilizados com frequência até a década de 80. A partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a escrever e falar pela primeira vez a expressão pessoa deficiente. O acréscimo da palavra pessoa, passando o vocábulo deficiente para a função de adjetivo, foi uma grande novidade na época. No início, houve reações de surpresa e espanto diante da palavra pessoa: “Puxa, os deficientes são pessoas!?” Aos poucos, entrou em uso a expressão pessoa portadora de deficiência, frequentemente reduzida para portadores de deficiência. Por volta da metade da década de 90, entrou em uso a expressão pessoas com deficiência, que permanece até os dias de hoje (SASSAKI, 2002, p.1).

dos alunos, e não o contrário. Todas as suas iniciativas de ensino devem, portanto, ser focadas em abordar a diversidade.

Por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, e da Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), o atendimento educacional especializado já era garantido para crianças com algum tipo de deficiência dentro do ensino regular. O projeto pedagógico da escola deve levar em conta as necessidades de adaptação dos alunos com deficiência em relação a outras pessoas e as novas situações para incorporar a inclusão educacional (CAVALCANTE, 2006).

Após a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e a nova Lei nº 9.294/1996 Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), reforçou-se a noção de que a inclusão social é o caminho mais adequado para implementar uma educação inclusiva, por isso o desenvolvimento de processos inclusivos nas escolas recebeu apoio significativo. No entanto, apesar de haver o respaldo de leis que garantem o direito de todos de frequentar a escola regular, ainda há influências significativas de fatores históricos de um sistema seletivo, no qual essas pessoas eram consideradas defeituosas, anormais, incapazes ou castigadas por divindades. Essas concepções ainda se impõem fortemente na educação atual (ZULIAN; FREITAS, 2001).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1997), a Educação Física deve oferecer a todos os alunos, independentemente de suas circunstâncias biopsicossociais, a oportunidade de desenvolver suas potencialidades de forma democrática e não seletiva, com o objetivo de melhorar sua condição humana. Nesse sentido, vale ressaltar que esse direito não pode ser negado às crianças com deficiências nas aulas de Educação Física.

Em relação à Educação Física, a LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 26, destaca que é um elemento curricular da Educação Básica, que se adapta às faixas etárias e aos ambientes escolares e está integrada ao programa pedagógico da escola. A Educação Física, que trata da cultura corporal do movimento e se reflete em jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas, se justifica nas escolas por apoiar a prática corporal voltada para a vivência dos movimentos e o desenvolvimento integral do aluno.

Por se tratar de uma educação da rede regular de ensino que se fundamenta nas concepções de corpo e movimento prescritas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a Educação Física, como disciplina curricular, não pode ficar neutra ou indiferente ao movimento da educação inclusiva. Segundo os PCN's, a Educação Física funcionaria como um coadjuvante ou outra barreira para a escola e facilitaria ou dificultaria o alcance de seus objetivos para que escola seja ou se torne inclusiva (BRASIL, 1997). A Educação Física é descrita como o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas

formas de codificação e significado social e é entendida como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que está atualmente em vigor.

A implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) garantiu o acesso e a participação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas públicas de ensino regular. Em relação ao tema selecionado, o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta todas as qualidades dos alunos, sendo elas cognitivas, físicas, emotivas, éticas, estéticas, interações interpessoais e inserção social. A Educação Física é uma situação especial, pois ensina os alunos a praticar e desenvolver determinadas habilidades físicas de forma independente e de maneira significativa para sua cultura e sociedade.

Para que a educação inclusiva ocorra, segundo Fonseca-Janes e Omote (2013), são necessárias soluções didático-pedagógicas e medidas avaliativas confiáveis e bem fundamentadas que confirmem os processos de inclusão escolar. Na medida em que uma pessoa adquire percepções de outras por meio do contato e essas impressões orientem sua conduta, uma abordagem para avaliar a educação inclusiva pode evidenciar a questão das atitudes sociais em relação à inclusão.

Esta dissertação justifica-se porque nos propomos a analisar o conhecimento dos professores de Educação Física para a inclusão de alunos com deficiência, consideradas pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que considera a pessoa como deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (BRASIL, 2015). Dessa forma, consideramos que poderemos compreender as influências da Educação Física na educação inclusiva e conhecer quais benefícios desta disciplina para os alunos com deficiência.

Buscamos elucidar as seguintes questões que norteiam a investigação: Quais são os conhecimentos dos professores de Educação Física escolar diante da inclusão de alunos com deficiência nas aulas? Os professores adotam atitudes inclusivas no processo educacional dos alunos? Como é a prática pedagógica do professor de Educação Física para promover a inclusão nas aulas? Quais as necessidades ou dificuldades dos professores em relação às aulas regulares de Educação Física para com os alunos com deficiência?

Consequentemente, essas interrogações estão vinculadas ao seguinte objetivo geral: analisar a conhecimento dos professores de Educação Física sobre a inclusão de alunos com

deficiência nas aulas de Educação Física de um Centro Estadual de Ensino em Período Integral (CEPI), situado no município de São Luís de Montes Belos, estado de Goiás.

Para o alcance do objetivo geral, delineamos alguns objetivos específicos: I) identificar o conhecimento dos professores de Educação Física e do Coordenador de área específica acerca do conceito de inclusão e a formação deles em relação à inclusão; II) analisar a existência (ou não) de metodologias que incluam atividades e conteúdos na prática dos docentes frente à disciplina de Educação Física para a inclusão dos alunos com deficiência; e, III) refletir sobre o conhecimento dos gestores a respeito da inclusão de alunos com deficiências nas aulas de Educação Física.

A fim subsidiar nosso estudo e alcançar os objetivos propostos, bem como obter respostas para a pergunta norteadora, realizamos estudos teóricos sobre o tema educação inclusiva por meio de diversos pesquisadores dessa temática. Alguns autores contribuíram para o esclarecimento sobre pesquisa qualitativa, como Minayo (2007) e Gil (2002); para a compreensão e análise de dados recorremos a Bardin (2004); e, sobre inclusão educacional utilizamos autores como: Sasaki (1997), Mantoan (1997; 2003), Mittler (2003) e Reis (2006; 2013). Além disso, perpassamos por outros autores que colaboraram com argumentações relacionadas à importância da disciplina de Educação Física no ambiente escolar para inclusão de alunos com deficiência, dentre eles destacam-se: Rodrigues (2003), Chicon (2008; 2013), Darido (2001; 2008), entre outros autores que fortalecem toda a pesquisa.

Este trabalho também está fundamentado com as legislações nacionais e internacionais de apoio à inclusão educacional. Sobre o instrumento internacional, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) norteou a criação de leis que garantem o direito educacional de pessoas com deficiência mundo a fora. Em cenário nacional, evidenciamos a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), dentre outros instrumentos legais e normativos relevantes para a pesquisa.

## **1.1 Estrutura da dissertação**

O primeiro capítulo desta dissertação está subdividido em quatro tópicos: I) o primeiro está relacionado aos principais propulsores da Educação Física no Brasil, à inclusão da ginástica nas escolas e aos avanços importantes que a Educação Física percorreu com a evolução da sociedade; II) no segundo tópico abordamos as tendências educacionais da Educação Física,

com objetivos diferentes de acordo com cada período de sua evolução; III) no terceiro tópico apresentamos a consolidação dessa disciplina como componente curricular obrigatório; e, IV) o quarto e último tópicos deste capítulo abordam a Educação Física de acordo com o Documento Curricular do Estado de Goiás (DC-GO).

Em seguida, o segundo capítulo está subdividido em seis tópicos: I) o primeiro tópico apresenta considerações sobre a inclusão educacional e a suas fundamentações; II) o segundo tópico aborda o processo histórico das pessoas com deficiência na sociedade; III) o terceiro tópico traz o conceito de educação inclusiva na percepção de autores e pesquisadores da área; IV) o quarto expõe as legislações brasileiras que garantem a inclusão educacional de pessoas com deficiência nas escolas; V) o quinto tópico discute sobre a Educação Física e as possibilidades de adaptações para incluir alunos com deficiência nas aulas, bem como sua importância para o ambiente escolar, tornando-o mais inclusivo; VI) já no sexto tópico faz apontamentos sobre a importância da formação dos professores para trabalhar com alunos com deficiência a fim de promover a inclusão educacional.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia utilizada para a produção desta pesquisa, elencando a caracterização da pesquisa e dos sujeitos participantes e descrevendo as características do município de São Luís de Montes Belos, onde a pesquisa foi realizada. Além disso, evidenciamos o motivo da escolha da escola em que a pesquisa foi realizada, o método utilizado, a definição dos procedimentos e os instrumentos para a coleta e análise de dados.

No quarto capítulo, nomeado Resultados e Discussão, apresentamos os resultados, a análise e a discussão dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas que aplicamos aos professores de Educação Física e a Coordenadora Pedagógica de área específica. Por fim, as considerações finais sobre a pesquisa realizada, verificando se houve cumprimento ou não dos objetivos que foram propostos no início da pesquisa acerca do conhecimento dos professores de Educação Física sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas.

## **2 PROCESSO HISTÓRICO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO DISCIPLINAR NO BRASIL**

No decorrer deste capítulo, apresentamos os pioneiros da Educação Física (EF) no Brasil, evidenciamos os acontecimentos marcantes para a área, como a inclusão da ginástica nas escolas primárias e os avanços importantes que a EF perpassou com evolução da sociedade. Em seguida, destacamos as tendências (fases) educacionais (pedagógicas) que a Educação Física vivenciou devido às necessidades da sociedade. Logo após, mostramos a consolidação da EF como um campo disciplinar da educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9394/96). Também discutimos o caráter normativo da EF após a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

### **2.1 Pioneiros da Educação Física no Brasil**

Após a emancipação política brasileira ocorrida em 1822, implantou-se o Império e a primeira Constituição, no ano de 1824. Esse fato é importante para a compreensão sobre a história educacional brasileira, uma vez que o período imperial foi marcado por inúmeras tentativas frustradas de organização de um sistema educacional. Diante dessas frustrações, “algumas reformas educacionais tentam minimizar o verdadeiro caos em que se encontrava a educação brasileira” (OLIVEIRA, 1983, p. 52). Nesse mesmo período, iniciou-se, oficialmente, a história da Educação Física no Brasil, com dois fatos históricos.

O Ginásio Nacional (hoje Colégio Pedro II), criado em 1837 como instituição-modelo, incluiu a ginástica nos seus currículos. Em 1851, começa a legislação referente à matéria, obrigando a prática da ginástica nas escolas primárias do Município da Corte (Rio de Janeiro). No final do Império, foi recomendada a utilização nas escolas da ginástica alemã, que havia sido adotada nos meios militares (OLIVEIRA, 1983, p. 53).

Analisando essas informações, notamos que na fase imperial, alguns esforços foram necessários para efetivar a inclusão da EF nas escolas, porém, definitivamente, não foi realizada nenhuma iniciativa de cunho pedagógico que servisse como impulso para a disciplina ganhar seu espaço no âmbito da educação nacional. Segundo Oliveira (1983), duas grandes áreas influenciaram nesse período de formação/construção da disciplina: a área da Medicina e Militar.

As faculdades de Medicina tiveram suas influências sobre a EF. Isto porque, os médicos estariam preocupados com a saúde da população e se pautavam em alguns fatos desagradáveis

relacionados à falta de saúde do povo brasileiro em função das desigualdades econômicas: condições precárias de habitação, falta de saneamento básico, desnutrição devido à má alimentação, e condicionamento físico ruim pelo fato de a maioria das pessoas não realizarem nenhuma atividade esportiva ou exercícios físicos. Desse modo, a influência médica trouxe para a população a importância do papel da ciência para a higienização dos corpos, apresentando novas concepções, hábitos e valores significativos para a construção de uma sociedade mais saudável.

Com vários problemas sociais que o Brasil perpassava, as faculdades de Medicina valorizavam a intervenção higiênica através de remédios não apenas para se ter melhores qualidades de vida, mas também para proporcionar maior força motriz, bem como mudanças de hábitos e pensamentos que se remetiam aos corpos. Desta maneira, a Medicina estudou a melhor forma de expor essa ideia e viram o ambiente escolar como o principal meio para apresentação da proposta higienista a sociedade brasileira. Por isso a escola passou a ser objeto de estudos da área medicinal, como por exemplo a tese do Dr. Francisco Candido da Silva Lobo, intitulada - Apontamentos para o estudo da higiene escolar -, defendida em 1895 apresentava reflexões sobre a importância da escola para a instrução de uma educação higiênica, com objetivo de preparar as crianças para a sociedade.

A educação era entendida como o melhor caminho de doutrinação para que se criassem hábitos higiênicos e os multiplicassem. No entendimento de Gondra (2000), a ideia de disseminar os hábitos higienistas das faculdades de Medicina nas escolas, era entendido sobre uma formação intelectual, moral e física principalmente da juventude da época. Isto porque o trabalho desenvolvido era fundamentado em um grupo de medidas orientadoras que, por sua vez, a doutrinação seria mais ampla para um pensamento higienista, no sentido de controlar o funcionamento das escolas com intervenções médicas para a construção de uma educação dos corpos, objetivando firmar um alicerce para a construção do futuro do país.

Portanto, a Educação Física estaria a favor da educação corporal, com a finalidade de construir um corpo saudável, organicamente equilibrado e menos sujeito a doenças. A eugenia também ocupou uma parcela significativa do discurso político e intelectual no Brasil da época. Devido ao tamanho da população escrava negra, havia a preocupação de que haveria uma “mistura” que “desqualificaria” a raça branca. A fim de proteger a “pureza” e a “qualidade” da raça branca, homens e mulheres deveriam ser ensinados sobre educação sexual por meio da Educação Física.

A primeira, por intermédio de diversas teses da Faculdade de Medicina, onde o tema era a Educação Física. A segunda, a partir de 1858, onde o exercício físico tornou-se



obrigatório nas Escolas Militares, o que acabou servindo como meio de divulgação das atividades físicas. Essas duas tendências marcaram, historicamente, a evolução da Educação Física brasileira (OLIVEIRA, 1983, p. 53).

Esse movimento feito pelas faculdades de Medicina ocasionou o surgimento de novas práticas corporais, como a ginástica, que foram orientadas e reguladas, produzindo demandas necessárias para se ter uma ocupação, conhecida como mestres da ginástica. Essa seria a gênese do que hoje é conhecido por Educação Física.

Ao abordar EF sob a perspectiva dos interesses militares, evidencia-se que era uma prática de exercícios físicos que acontecia de forma sistematizada, que se incorporou através do plano civil de conhecimentos advindos das faculdades de Medicina. Entretanto, deram um novo significado à questão da saúde, eram representadas por meio da força com um ideário nacionalista e patriota (BRACHT, 1999; COSTA; VENÂNCIO, 2004).

Conforme Soares *et al* (1992, p. 36), no que se refere à EF militarista, “as aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia”. Neste cenário de militarismo brasileiro, o principal interesse era a formação do soldado-cidadão para servir de exemplos para outros países (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988; DAOLIO, 1995).

Os interesses militares pela EF foram direcionados para uma mudança ideológica sustentando-a em esportes de alto nível, os quais necessitavam de uma preparação física com foco nas competições esportivas de instituições públicas e privadas. Desta forma, desviando os olhares do povo brasileiro sobre os problemas do país, transpareceria a sensação de prosperidade e progresso procedido do meio social (DARIDO; RANGEL, 2005).

Com o passar do tempo foram surgindo intelectuais como Ruy Barbosa, dentre outros da sociedade brasileira que se preocuparam com os caminhos que a EF estava tomando. Alguns pesquisadores fizeram intervenções importantes no sentido de dar notoriedade e promover a disciplina.

O político, jurista, diplomata, filólogo, escritor e exímio orador, Ruy Barbosa, possuía uma visão bastante ampla sobre a educação, estando bem à frente dos contemporâneos de sua época. No ano de 1882, Rui Barbosa apresentou dois pareceres para a Câmara dos Deputados em que defendeu publicamente a obrigatoriedade da EF no parecer conhecido como - Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública - que foi publicado somente no ano de 1883, resultado das análises do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879.

Esse documento estabelecia a reforma do ensino primário e secundário no município da corte. Tratava-se de um parecer minucioso, que continha detalhes da real situação do ensino brasileiro. Nesse parecer continha a proposta da reorganização pedagógica para as escolas, direcionamentos para a sua administração e formação de professores (MACHADO, 2010).

Os pareceres eram, no entanto, boa parte de uma demanda da política educacional popular. As discussões eram empreendidas por renomados políticos e intelectuais durante o século XIX, com objetivos para a instituição da escola primária e as formas de sua universalização. Nesse período, foram lançados vários debates sobre a função política da escola nas sociedades modernas, incluindo a discussão sobre conteúdos para a escolarização como tema central para debates de interesses ideológicos, políticos, sociais, econômicos religiosos e culturais, ou seja, a criação uma escola que fosse útil aos interesses do Estado para a alienação ideológica da população (SOUZA, 2000).

Rui Barbosa, como relator dos pareceres, procurou documentar e alicerçar com um imenso referencial bibliográfico especializado do exterior, especificamente da Europa. Diante da seleção dos referenciais, criou-se um programa pensado para o ensino, em que Rui expõe várias disciplinas, indicativos e orientações sobre a EF. “Ao criá-lo, introduz a Educação Física como disciplina no ensino primário, juntamente com as ciências e os desenhos, articulando assim uma linguagem de modernidade” (SOUZA, 2000, p. 12).

De acordo com Oliveira (1983), esse documento estabelecia:

- a) Obrigatoriedade de Educação Física no jardim de infância e nas escolas primária e secundária, como matéria de estudos em horas distintas das do recreio e depois das aulas;
- b) Distinção entre exercícios físicos para os alunos (ginástica sueca) e para as alunas (calistenia);
- c) Prática de exercícios físicos pelo menos quatro vezes por semana, durante 30 minutos, sem caráter acrobático;
- d) Valorização do professor de Educação Física, dando-lhe paridade, em direitos e vencimentos, categoria e autoridade, aos demais professores;
- e) Contratação de professores de Educação Física, de competência reconhecida, na Suécia, Saxônia e Suíça;
- f) Instituição de um curso de emergência em cada escola normal para habilitar os professores atuais de primeiras letras ao ensino da ginástica (OLIVEIRA, 1983, p. 54-55).

Ainda no que se refere à influência de Rui Barbosa, este defendia a Educação Física se sustentando, inicialmente, na Grécia Antiga, e, nesse sentido, “[...] o desenvolvimento inteligente do corpo era tido, em toda a Grécia, como um dos elementos essenciais de toda a educação liberal (...) os gregos (...) não concebiam espírito são em corpo enfermo, alma serena sob um invólucro desestimado e lerdo” (BARBOSA, 1947, p.66).

O autor descobriu apoio para um programa de Educação Física voltado para jovens, financiado pelo estado, voltado para a formação de adultos saudáveis nessa cultura. Os argumentos dos liberais utilizados na época para tornar a EF uma disciplina obrigatória nas escolas públicas, era a preparação dos trabalhadores para o trabalho, promovendo a saúde e a força em prol da produção e prevenindo doenças. Acerca desse aspecto, podemos dizer que está firmemente atrelado às inspirações trazidas da Grécia Antiga.

Buscando outras influências para sustentar suas justificativas, Barbosa (1947) apresentou também o conhecimento dos fisiologistas, que tem grande repercussão na defesa do valor do campo para o desenvolvimento integral das pessoas. Rui Barbosa usou essas pesquisas para apoiar sua afirmação de que um treino duplo ajuda o cérebro a se desenvolver. De acordo com o autor, “[...] a ação consciente do cérebro, no pensamento (cerebração)<sup>3</sup> e a ação inconsciente do cérebro dirigindo os movimentos do corpo” (BARBOSA, 1947, p.70). Isso significa que as atividades que envolvem o corpo seriam consideradas uma resposta inconsciente do cérebro, o que ajudaria no crescimento do cérebro como um todo e forneceria um estímulo distinto do que outras disciplinas escolares incentivavam.

Rui Barbosa trouxe também as nações modernas para servir de influência, consideradas por ele mais avançadas que o Brasil. A partir dessas influências, defendeu que a Educação Física acontecesse dentro das instituições públicas e que fossem “[...] ensinadas pela observação da realidade, vão de dia em dia ligando mais alto apreço a este elemento educador [...]” (BARBOSA, 1947, p. 68). A ginástica foi valorizada nas escolas ao longo daquele período histórico na Europa e houve muitos exemplos de nações que a exigiam a disciplina, entretanto cada uma com qualidades e abordagens de ensino específicas.

Barbosa (1947, p. 75) evidenciava que, “na Europa, hoje, não se pensa de outro modo” e foi nessas civilizações que ele buscou embasamento teórico para defender a Educação Física no ensino primário, e que, a partir dessas defesas inspirou propostas para ser acrescentado à Educação Física em todo território brasileiro.

Assim, pois, todo o mundo civilizado, podemos-lo dizer, impõe hoje como necessidade vital, na organização da escola, a ginástica, ampliada aos dois sexos. A comissão, portanto, não tinha que vacilar em lhe reconhecer o que, pela mais rigorosa das exigências racionais toca a esse ramo de ensino (BARBOSA, 1947, p. 90)

A criação dos pareceres de Rui Barbosa certamente foi um marco para o meio político e educacional no século XIX, além de ser referência como fonte para o século XX sobre as

---

<sup>3</sup> Conjunto das funções do cérebro. Atividade do cérebro; atividade mental. Capacidade intelectual do cérebro

referências da História da Educação pelos percussores da educação nova. Segundo Lourenço Filho e Lourenço Filho (1954), houve um avanço renovador na educação ao longo dos anos de 1930.

Em - A pedagogia de Rui Barbosa -, que foi publicado em 1954, Lourenço Filho e Lourenço Filho (1954) nomeiam Rui e seus respectivos pareceres como referências para a geração “autodeclarados renovadores da educação”. Os autores se alicerçaram em temas já defendidos por Rui no século XIX – de ensino público, a obrigação escolar e o estado laico, sendo um dos princípios que fundamentariam tanto Manifesto dos Pioneiros de 1932, como também a dimensão das políticas da Escola nova (LOURENÇO FILHO; LOURENÇO FILHO, 1954).

Os textos apresentados em - A pedagogia de Rui Babosa - foram importantes projetos de cunho político-editorial empreendidos nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil: projetos de publicação de obras completas de Rui Barbosa, comandado pelo Estado novo. Faria Filho (2013) expõe que, no âmbito teórico e político, vários sujeitos teriam contribuído para a elaboração e adequações dos textos de Rui Barbosa, dedicados a um documento histórico para a educação brasileira; nomeando-o como um dos maiores pedagogistas do Brasil. Segundo o autor, as obras de Rui Barbosa e suas estruturações foram contra o esquecimento e a favor da construção de um “patrimônio ruiano” para a cultura brasileira (FARIA FILHO, 2013).

No texto - Da Educação Física - Barbosa (1947) traz representações por meio dos textos da reforma do ensino primário, defendendo a mesma temática. O documento pontua a construção de possibilidades para o currículo ser mais moderno, visando modificar uma cultura literária por uma com mais embasamento científico para o ambiente escolar, proporcionando maiores conhecimentos sobre o corpo, exercícios físicos, bem como a forma de manter um corpo saudável e executar corretamente os exercícios físicos para manutenção do corpo. Este foi um dos primeiros documentos de cunho oficial que faz referências à escolarização da Educação Física no Brasil e ao uso do contexto histórico da Educação Física, especialmente àquela antes produzida em terras estrangeiras. O autor se aproveita da História como maneira de validar, no Brasil, o que vinha sendo produzido externamente para tratar do lugar da Educação Física.

A Divisão de Educação Física foi um órgão criado em 1937 e dirigido pelo Major João Barbosa Leite, que, em seu discurso, ao referenciar os pensamentos propostos por Rui Barbosa no Parecer da Educação Física (1947), lamenta que a Educação Física tenha que ficar, a quase todo momento, se afirmando como um conhecimento importante e autêntico nos anos de 1940, apesar de sua prática ter sido oficialmente legalizada pela Constituição de 1937.

Assim como um órgão fiscalizador, a divisão administrativa a prática de EF por todo o Brasil e, ao referenciar a memória de Rui Barbosa, tentava reforçar a obrigatoriedade de exercícios físicos nos estabelecimentos de ensino, assim respaldando a legislação que vigorava desde o final da década anterior. Entretanto, o interesse dos militares sobre a proposta de Rui Barbosa era simplesmente aproveitar a situação para preparar o trabalhador forte e disciplinado para o mercado de trabalho (LOURENÇO FILHO; LOURENÇO FILHO, 1954).

A inclusão da ginástica nos programas escolares e sua equiparação às demais disciplinas foram temas que, juntamente ao conhecimento de educação integral, foram persistentes nos debates da década de 1940, mesmo que tenha sido apresentado por Rui Barbosa no século anterior. A sistematização racional dos exercícios físicos, indicada no parecer de 1882, permaneceria como um tema a ser legitimado pelos professores, e a sua divisão de Educação Física conduziria pós 1937.

## **2.2 Educação Física: tendências educacionais**

A Educação Física escolar no Brasil teve início em 1851 por conta da Reforma Couto Ferraz e tornou-se obrigatória nas escolas do primário e secundário do Município da Corte. Em 1854 houve a regulamentação entre as matérias obrigatórias de serem ministradas; em suas definições, determinavam que, no primário, seria a ginástica, e no secundário, a dança (BETTI, 1991).

Para essa compreensão, não precisamos nos aprofundar cronologicamente em outros períodos além da contemporaneidade, tendo em vista que há uma ampla base literária para os estudos. É importante compreender cada uma das fases da Educação Física e seus respectivos objetivos de intervenções em sua prática pedagógica.

Em diferentes momentos da história da Educação Física no Brasil, verificam-se várias influências sofridas durante seu percurso, influenciada por instituições militares e médicas. Para compreender o momento atual da Educação Física, é necessário fazer algumas pontuações a respeito de suas origens no contexto brasileiro, abordando as principais influências que marcaram esta disciplina/profissão e os novos direcionamentos que estão se delineando.

De acordo com Castellani Filho *et al.* (2009, p. 53), “[...] especificamente nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante no sistema educacional a influência dos Métodos Ginásticos e da instituição militar”. Notamos que a Educação Física brasileira se espelhou em movimentos advindos do continente europeu, que tinham objetivos preventivos e corretivos, sendo o “currículo-ginástico” que auxiliava a disseminação das atitudes das elites dirigentes

diante das demais classes sociais (NEIRA; NUNES, 2006). A EF escolar da época era voltada para os setores elevados economicamente, atendendo com exclusividade os filhos das elites, pretendendo suprir qualquer anormalidade ortopédica, e evitando serem infectados por alguma doença ou até mesmo adquirir vícios resultantes do desenvolvimento e urbanização dos grandes centros urbanos.

A EF voltava-se para setores privilegiados da sociedade. Atendia, exclusivamente, aos filhos das classes dirigentes, tencionando a suprir qualquer deformidade ortopédica de seus integrantes, a possibilidade de contrair doenças infecciosas ou adquirir vícios decorrentes da crescente urbanização das cidades.

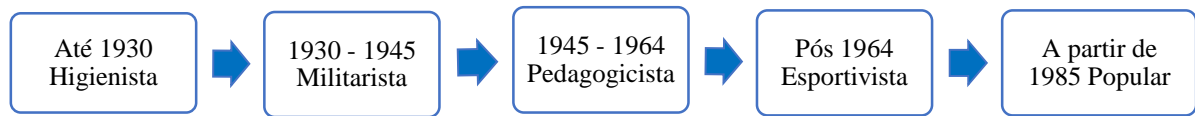
A EF vem conquistando uma posição de destaque na sociedade devido aos grandes movimentos históricos e culturais ocorridos, transformando-se em uma profissão, uma disciplina e em práticas difundidas com objetivos cada vez mais específicos. Seu acesso vem passando por uma escala mais democrática a toda a população (BAGNARA; LARA; CALONEGO, 2010).

No que diz respeito à introdução cronológica da EF no sistema educacional brasileiro que inicia com a implementação da ginástica, denominação anterior da EF. A princípio, houve muita oposição a esse modelo de disciplina no currículo então vigente porque ele foi sendo gradativamente enquadrado na perspectiva intelectual da disciplina desejada, como, por exemplo, matemática e português.

De acordo com Lima (2013), a reforma do ensino que tornou obrigatória o ensino da EF no primário e secundário, ocasionou revoltas por parte dos pais por acreditarem que seus filhos não estavam envolvidos com atividades de cunho científico e desenvolvimento intelectual. Para os meninos, a rigidez era menor em razão de associarem a ginástica ao desenvolvimento da carreira militar, mas para as meninas, o preconceito era bem maior, sendo proibidas de participarem das atividades de Educação Física.

A Educação Física brasileira, como já foi reportado anteriormente, passou por várias influências externas e, por sua vez, transformou a tendência da Educação Física ficando somente os mais fortes e habilidosos por um bom período. Para melhor compreensão desse processo, que já ultrapassa mais de cem anos, recorreremos ao filósofo Paulo Ghiraldelli Júnior (2004) e a outros autores que abordam a temática para explicar, de maneira sintética, de que forma essas tendências influenciaram os caminhos da Educação Física Brasileira.

Figura 1 – Fases da Educação Física Brasileira



Fonte: Adaptado pelo pesquisador a partir de Júnior (2004).

De acordo com de Ghiraldelli Júnior (2004), a Educação Física passou por cinco fases: Higienista, Militarista, Pedagogicista, Esportivista e a Popular, que marcaram a sua formação na busca por uma caracterização dos pressupostos teóricos que lhes fundamentem e que se mantém historicamente buscando adequações e características específicas sobre o pensar na prática da Educação Física.

De acordo com Lima (2015), em meados de 1930, houve mudanças muito significativas no país, que trouxeram novas atribuições para a Educação Física.

Os anos 30 tiveram ainda, por característica, uma mudança conjuntural bastante significativa no país: o processo de industrialização e urbanização e o estabelecimento do Estado Novo. Nesse contexto, a Educação Física ganhou novas atribuições: fortalecer o trabalhador, melhorando sua capacidade produtiva, e desenvolver o espírito de cooperação em benefício da coletividade (LIMA, 2015, p. 249.)

De acordo com Ghiraldelli Júnior (2004), na fase Higienista, que perpetuou até o ano de 1930, a Educação Física se preocupava em potencializar o saneamento público e se voltada para questões de saúde com o intuito de formar homens fortes e saudáveis e uma sociedade sem doenças infecciosas e livre de vícios que afetavam diretamente a saúde e o caráter de formação da sociedade.

Também nessa fase, apareceram as leis abolicionistas, nas quais os negros, ainda recém-libertos, tinham que se deslocar para os grandes centros urbanos em busca de trabalho, que se encontravam em condições precárias de moradia e sem nenhum tipo de saneamento básico. Em virtude dessas condições, o surgimento de doenças era constante. Nesse momento, a escola passou a ter objetivos de disseminar hábitos de higiene. Assim, a Educação Física seria a melhor disciplina para trabalhar essas questões necessárias de forma ampla,

Desta forma, para tal concepção a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. devem, antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que “comprometeria a vida coletiva” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2004, p. 17).

Segundo o autor, a Educação Física, nessa fase, pode ser definida como um conjunto de práticas que se sustentaram através de argumentos baseados na medicina, com objetivos de desenvolver habilidades para melhoria da higiene e do pudor, buscando o equilíbrio do corpo organicamente, com o intuito de prolongar a vida e assegurar a saúde e a moral do indivíduo (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2004).

Entre 1930 e 1945, o Brasil seguiu a fase militarista, que propunha ser bastante seletiva, sendo a favor da elite dominante da época. O seu principal objetivo era a seleção dos mais habilidosos e apuração da raça. A Educação Física estava vinculada à formação de uma geração capaz de suportar os combates e as lutas para a atuação em guerras. Para isso, foi realizada uma seleção de indivíduo, excluindo as pessoas com deficiência e as mulheres, o que contribuiu para potencializar a força e o domínio da população (CASTELLANI FILHO, *et al.*, 1992 *apud* DARIDO, 2008).

O objetivo fundamental da Educação Física Militarista é a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. Para tal concepção, a Educação Física deve ser suficientemente rígida para “elevar a ação” à condição de “servidora e defensora da Pátria”. (...) O papel da Educação Física é de “colaboração no processo de seleção natural”, eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido da “depuração da raça” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2004, p. 18).

No ambiente escolar, a EF ficou considerada como a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando. Devido à falta de especificação do decreto, as atividades se mantiveram com o mesmo objetivo no que se refere a “aptidão física, tanto na organização das atividades como seu controle de avaliação” (LIMA, 2013, p. 250).

As concepções Higienista e Militarista consideravam a disciplina essencialmente prática, não carecendo de uma fundamentação teórica de suporte para a execução dos exercícios, uma vez que seu principal foco era ter corpos fortes para possíveis combates em guerras. Em 1964, o Brasil investiu em massa no esporte na tentativa de fazer da EF um amparo ideológico durante o Governo Militar. Isso ocorreu por meio de competições de alto nível, com a ideia central de eliminar críticas internas e transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento econômico do país.

Do mesmo modo, Castellani Filho *et al.* (2009) analisam esse período como uma tentativa do Estado de reprimir os movimentos estudantis, desviando as atenções dos estudantes das questões de ordem sociopolíticas, pois eles estavam em busca de uma educação de



qualidade e liberdade de expressão contribuindo, assim, para a construção do modelo de corpo político (CASTELANI FILHO, *et al.*, 2009).

De acordo com o Darido (2008), com a influência do esporte no sistema educacional, a EF ganhou força, não mais sendo reconhecida como o esporte “da” escola, mas sim como o esporte “na” escola, passando o papel do “professor instrutor” para o “professor-treinador”.

Os procedimentos adotados eram extremamente diretos ao papel do professor, que era bastante centralizador. Ocorria a prática de repetições mecânicas dos movimentos, o que tornava a professor apenas um treinador. As atividades eram apreendidas mediante repetições de movimentos mecanizados.

É nessa fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios está mais presente no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática mecânica dos movimentos esportivos (DARIDO, 2008, p. 3).

Na concepção de Darido (2008), com relação à metodologia, as tarefas eram apresentadas de maneira acabada. Os alunos deveriam executá-los com o mesmo ritmo e, ao mesmo tempo, menosprezando conhecimentos já construídos pelo estudante e impondo valores sociais e culturais, distantes de sua realidade. Em função da melhoria do rendimento do atleta, houve um aumento significativo de publicações e pesquisas em relação à biomecânica, fisiologia do exercício e teoria de treinamento. Esse modelo foi criticado nos meios acadêmicos na década de 1980, todavia, essa concepção ainda se encontra presente na sociedade de maneira hegemônica (DARIDO, 2008).

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2004), entre o período de 1945 a 1964, a busca da EF era de integração na escola como uma verdadeira disciplina educativa. Na disputa por espaço dentro da escola, incorporava-se a fase Pedagogicista, que orientava a formação integral do cidadão. E, a Educação Física Pedagogicista

[...] vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarar a Educação Física como uma prática eminentemente educativa. E, mais que isto, ela vai advogar a “educação do movimento” como a única forma capaz de promover a chamada “educação integral” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2004, p. 19).

Na fase Pedagogicista (1945-1964), a EF tornou-se o centro da escola pública, trazendo a concepção da “educação do movimento”, que se utiliza da ginástica, da dança e do desporto como mecanismo de educar o aluno. Nesse período pós-guerra, essa fase trouxe a ideia para

que a população compreendesse a Educação Física como uma prática de promoção à saúde e disciplina à juventude, devendo ser inserida no currículo escolar, ou seja, entendida como um meio capaz de colaborar para a sociedade aceitar as regras para um bom convívio social. Entre 1945 e 1964, o aluno não era ouvido e deveria seguir regras, executar movimentos repetitivos, e somente os mais habilidosos permaneciam nas aulas; os alunos com deficiência eram definitivamente excluídos de todas as atividades, pois eram considerados incapazes de realizar os movimentos com a precisão técnica necessária.

Sobre o pensamento liberal, buscou-se o modelo norte-americano, seguindo as teorias psicológicas e sociológicas da Escola Nova, e toda sua base foi reforçada com sustentação teórica. Nesse sentido, a EF passou a ser um desporto generalizado, método esse que se estabeleceu destacando os valores educativos dos jogos (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2004)

Diante desse processo, a EF esportista, já iniciada na fase Pedagogicista, a ideologia do “desenvolvimento com segurança” e os meios de comunicação se expandiram em todo o país, surgindo uma nova fase denominada Competitivista, pós-golpe militar de 64. Desta forma, as aulas de EF apresentaram uma característica de treinamento esportivo, que novamente excluía a diversidade presente. Isto porque, o professor passou a ser treinador em busca do aluno atleta, de auto rendimento, ocasionando a exclusão social de alunos que eram desconsiderados por terem alguma deficiência ou serem menos habilidosos, deixando assim de cumprir com sua função educativa, e passou a seguir somente os objetivos de esportes de alto rendimento.

Durante o período de repressão da Ditadura Militar que se estabeleceu devido ao modelo de governo autoritário, a EF estava com o compromisso da hierarquização e elitização social, com olhares do atleta “herói”, devido a todas as dificuldades enfrentadas conseguiu conquistar o pódio.

A Educação Física Competitivista volta-se, então, para o culto do atleta “herói”; aquele que, a despeito de todas as dificuldades, chegou ao pódio. (...) No âmbito da Educação Física Competitivista, a ginástica, o treinamento, os jogos recreativos etc. ficam submetidos ao desporto de elite. Desenvolve-se assim o Treinamento Desportivo baseado nos avançados estudos da Fisiologia do Esforço e da Biomecânica, capazes de melhorar a técnica desportiva. A Educação Física é sinônimo de desporto, e este, sinônimo de verificação de performance (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2004, p. 20).

Em consonância com as concepções presentes no livro Metodologia do Ensino de Educação Física, Castellani Filho *et al.* (2009) demonstraram de qual maneira o esporte influenciou e, ainda influencia, nas aulas de Educação Física nas escolas brasileiras:

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da Educação Física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas, etc. (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 53-54).

Nesse sentido, as aulas se tornaram mais exclusivas, o esporte passou a ser visto como uma promoção social que poderia ser usado para obter glória e reconhecimento de forma ilusória. Isso porque a somente pessoas com maiores condições físicas e financeiras eram consideradas capazes de praticar o esporte, excluindo todas as pessoas com deficiência de suas atividades, não se pensando em adaptações já que “não há o esporte da escola, ou seja, de visão educativa, e sim o esporte na escola”, em que era utilizado um método mais técnico (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 53).

O esporte determina, dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e alunoatleta. Não há diferença entre professor e o treinador, pois, os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva. (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 54)

A preocupação era de selecionar turmas de treinamentos, proporcionando a especialização de alunos em um esporte específico, com o objetivo de ganhar as competições olímpicas e trazer medalhas para o país e, dessa forma, houve a redução da EF ao “desporto de alto nível” (DARIDO, 2008). O modelo do governo militar utilizou essa tendência para promover a exaltação dos valores brasileiros, e também para incluir o Brasil em campeonatos internacionais, assim, tentava demonstrar uma imagem deturpada da conjuntura social do Brasil na época.

Na fase Competitivista a exclusão da diversidade continuou, devido à forma celetista que o esporte e competição foram empregados nas escolas. Nesse caso, os alunos que eram os melhores, mais ágeis, altos, fortes e os que tinham mais talento em alguma coisa eram recompensados, enquanto aqueles com algum tipo de deficiência física ou intelectual e os menos habilidosos ficavam aquém desses padrões e, por isso, eram ignorados e vistos como fracassos e incapazes de realizar qualquer atividade.

De acordo com Castelani Filho *et al.*, (2009) a preocupação com o esporte, a ênfase exagerada nos componentes técnico-táticos e o triunfo da competição como um objetivo em si, foram os principais fatores de exclusão nesta fase. Embora as considerações dos autores

supracitados estejam relacionadas a períodos específicos, esse problema ainda persiste nas aulas da Educação Física escolar e se estende às demais disciplinas, o que acaba fazendo a diferenciação entre os ditos bons e ruins, tratados da mesma forma, desconsiderando todas as especificidades contidas na diversidade presente no ambiente escolar.

Após a II Guerra Mundial, Ghiraldelli Jr. (2004) expõe que pesquisadores passaram a compreender a EF escolar como não disciplinadora dos homens, e tampouco poderia ser voltada ao incentivo para ganhar torneios em busca de medalhas. Passaram, também, a ter consciência de que não iria elevar o Brasil a uma potência olímpica, gerando uma crise indenitária. Essa crise levou a EF a se redefinir a partir de pesquisas científicas e novos estudos, que pudessem oferecer uma fundamentação teórica para a mudança. E, nesse momento, foi reconhecida como Educação Física Popular.

A Educação Física Popular não está preocupada com a saúde pública, pois entende que tal questão não pode ser discutida independentemente do levantamento da problemática forjada pela atual organização econômico social e política do país. A Educação Física Popular também não se pretende disciplinadora de homens e muito menos está voltada para o incentivo da busca de medalhas. Ela é, antes de tudo, ludicidade e cooperação, e aí o desporto, a dança, a ginástica, etc. assumem um papel de promotores da organização e mobilização dos trabalhadores (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2004, p. 21).

A fase Popular da Educação Física foi denominada assim devido aos anseios operários para a ascensão da sociedade. E, nesse momento, surgiram conceitos nunca antes vistos no âmbito da EF, como: o de inclusão, participação, afetividade, cooperação, qualidade de vida e lazer; que se tornaram pauta das principais discussões da disciplina.

Somente após o surgimento da fase Popular foi que o aluno passou a ter voz e ser ouvido, podendo trazer sugestões e críticas às atividades as quais era orientado a executar. Nesse período da EF, o tema saúde englobava vários assuntos, como sedentarismo, combate às drogas, doenças sexualmente transmissíveis e orientações para os primeiros socorros.

A partir dessa tendência, surgiram várias outras propostas para a Educação Física, com objetivo direcionado a mudar o caráter utilitário que era dado ao corpo anteriormente. Foi nessa época que surgiram os cursos de pós-graduação em EF no Brasil, impulsionado pela volta de pesquisadores que haviam concluído suas pesquisas no exterior e, com isso, trouxeram novos olhares para a área educacional.

Os estudos além do fenômeno biológico emergiram na disciplina e se fortaleceram devido à formação de uma comunidade científica com pesquisas voltadas para a compreensão de aspectos biopsicossociais:

As relações entre Educação Física e sociedade passaram a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação: questionou-se seu papel e sua dimensão política. Ocorreu, então, uma mudança de enfoque, tanto no que dizia respeito à natureza da área quanto no que se referia aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. No primeiro aspecto, ampliou-se a visão de uma área biológica, reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. No segundo, abarcaram-se objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas adestramento) (LIMA, 2013, p. 251).

Após o lançamento do renomado livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, mais conhecido como *Coletivo de Autores*, em 1992, a EF começou a ser compreendida sob uma perspectiva teórica da cultura corporal; e, desde então, foram privilegiados os movimentos humanos já historicamente construídos. A preocupação da disciplina passou a ser direcionada aos aspectos socioantropológicos do movimento do corpo humano, tendo o olhar sobre o movimento e sua história, de maneira a alcançar uma consciência cultural, construída por qualquer indivíduo em sua particularidade, e também de forma coletiva, de acordo com o contexto social em que está inserido.

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 39).

Entretanto, as discussões sobre inclusão escolar nas décadas de 1980 e 1990 seguiram o princípio da integração escolar, que se tratava de um processo que visava integrar o aluno no ambiente escolar. Sob essa concepção, o aluno com deficiência interagiu de acordo com o atendimento em que lhe era proposto, assim não seria a escola que deveria se adequar ao aluno, o aluno que deveria adequar à rotina da escola. Nesse modelo de integração negava-se as diferenças; o aluno com deficiência era inserido da mesma forma como qualquer outro aluno ditos “normais”, desconsiderando todas as diferenças existentes durante o processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, Sasaki (1997, p.32) constrói uma crítica ao ilusório modo que a inclusão escolar vinha sendo construída no integrativo “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos

tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola”. Sendo assim, fica claro como eram excluídas as crianças que não conseguiam se ajustar ao ensino ministrado nas escolas de ensino regular. Sem abordar a questão de sua autonomia com o objetivo de emancipá-las, sem exercitar seu senso crítico e trabalhar em conjunto para que haja reflexão tanto dos alunos com deficiência quanto dos alunos sem deficiência.

A partir da década de 90 na EF existiram algumas abordagens que resultam diversas teorias sociológicas, psicológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes de conhecimento têm ampliado os debates e as reflexões, trazendo aproximações da EF com as Ciências Humanas; que, por sua vez, apresentam enfoques científicos diferenciados e divergências, mas objetivos em comum. Desse modo, há a busca por uma Educação Física que possa articular as múltiplas dimensões em que o ser humano está inserido (LIMA, 2013).

Após as discussões apresentadas das principais tendências da Educação Física Escolar, é necessário compreender, de forma sintética, a relação das tendências e o papel da saúde em cada uma delas.

**Quadro 1 – Tendências Pedagógicas e a sua relação com a saúde**

<b>TENDÊNCIA</b>	<b>PAPEL DA SAÚDE</b>
Higienista	Promover a assepsia social; preocupação com a limpeza corporal; eugenia; somente aulas práticas; tema saúde abordado indiretamente; perspectiva biologicista e individualista de saúde.
Militarista	Preparar alunos saudáveis por meio de exercícios militares para representar o Brasil em futuras guerras; somente aulas práticas; tema saúde abordado indiretamente; perspectiva biologicista e individualista de saúde.
Pedagógicista	Início de discussões teóricas sobre o tema saúde; primeiros socorros, higiene, prevenção de doenças e alimentação saudável; visão individualista de saúde.
Esportivista	Os alunos deveriam possuir saúde para tornarem-se atletas; desenvolvimento da fisiologia e do treinamento esportivo; somente aulas práticas; tema saúde abordado indiretamente; perspectiva biologicista e individualista de saúde.
Popular	Discussões teóricas sobre diversos temas como o sedentarismo, as infecções sexualmente transmissíveis, o combate às drogas e os primeiros socorros; o biologicismo começa a declinar; percepção de que somente a dedicação aos exercícios não é suficiente para a prevenção de doenças; crise epistemológica na Educação Física, que provoca nova leitura do seu papel como produtora de saúde.

Fonte: Adaptado pelo pesquisador a partir de Ferreira e Sampaio (2013).

Percebemos que os interesses da Educação Física Escolar e dos profissionais da área é a superação da rigidez do passado, a fim de incorporarem elementos que, de uma forma ou de outra, se misturem com as tendências atuais. Assim, nessa nova era em que vivemos, a EF se apresenta como forma de desenvolver as dimensões motoras, afetivas, cognitivas e sociais dos educandos, tendo como possibilidade a melhoria da sociedade na medida em que se compromete e, de fato, cria um compromisso político social com as várias questões da sociedade, interferindo e participando do processo histórico e desenvolvimento da humanidade.

### 2.3 Educação Física: consolidação como um campo disciplinar na educação básica

Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9394/96), houve avanços para a educação brasileira e, especialmente, na Educação Física Escolar. As discussões que já eram presentes desde 1996 sobre a Educação Física Escolar e aumentaram, ainda mais, em virtude da nova lei não ter determinado de forma clara a obrigatoriedade da disciplina na educação básica. Assim, somente a partir de 2001, houve a modificação do texto da LDB/96, por meio da Lei nº 10.328, inserindo a obrigatoriedade da Educação Física em seu Art. 26. § 3º que estabelece “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996, p.19).

Em relação aos conteúdos curriculares da educação básica no inciso IV do Art. 27, a lei diz que

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III – orientação para o trabalho;
- IV – **promoção do esporte educacional e apoio às práticas desportivas não formais** (BRASIL, 1996, p. 20 - grifo meu).

O ensino fundamental e parte da educação básica nos levam a compreender que a Educação Física Escolar, nesse nível de ensino, é obrigatória e se configura em um direito de todos os alunos regularmente matriculados nas instituições de ensino fundamental do país, do 1º ao 9º Ano.

Embora legalmente a Educação Física Escolar deva se integrar ao núcleo das disciplinas obrigatórias do currículo da educação básica, a LDB/96 não esclarece qual professor ficaria responsável pela disciplina na educação infantil e das séries dos anos iniciais do ensino fundamental, visto que, para esses níveis, a lei aceita a formação mínima, o curso normal oferecido pelo ensino médio.

Art. 62.A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas (...) primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 34).

De acordo com Oliveira (2016), um ano depois da promulgação da LDB de 1996, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e seu objetivo principal era de ser um referencial de qualidade para a educação básica no Brasil. Por meio desse documento, o Ministério da Educação e Desporto, hoje somente Ministério da Educação (MEC), pretendeu subsidiar a implantação e a revisão nos estados e municípios, auxiliando na elaboração de projetos políticos-pedagógicos das escolas e amparando a prática pedagógica dos professores com documentos e materiais para reflexão e orientação dos mesmos.

Notadamente a Educação Física Escolar fazia parte do rol dessas disciplinas e, apesar de ter avançado na conquista do seu espaço escolar, ainda sofre até hoje as consequências de um sistema de ensino que privilegia o conhecimento intelectual em detrimento do conhecimento dos aspectos relacionados às atividades corporais dos alunos e das alunas. Isto é fato que precisa ser modificado e, neste sentido, entendemos que os PCNs possuem grande importância para a mudança deste *status quo* (OLIVEIRA, 2016, p. 14).

Ao analisarmos, veremos que em alguns dos objetivos gerais dos PCNs são encontrados conteúdos relacionados com a Educação Física, percebendo uma preocupação na valorização dessa disciplina:

- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas **capacidades** afetiva, **física**, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- **Conhecer e cuidar do próprio corpo**, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de **vida** e agindo com responsabilidade em relação à sua **saúde** e à saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes **linguagens** - verbal, matemática, gráfica, plástica e **corporal** - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 55 - grifo meu).

A elaboração dos PCNs gerou várias críticas por diversos autores após seu lançamento, haja vista que houve poucos debates nacionais em sua construção. Porém, Darido *et al.* (2001) analisaram o documento e identificaram avanços significativos para a Educação Física Escolar, elencando que:

Como principais avanços podem ser considerados os seguintes aspectos contidos no documento que nos auxiliam na compreensão de uma proposta de Educação Física cidadã: a) o princípio da inclusão; b) as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais); c) e os temas transversais (DARIDO *et al.*, 2001, p. 19).



Sobre a questão de inclusão, os autores apontam que o modelo de EF apresentado no documento traz, de forma norteadora, a necessidade de as aulas serem planejadas para todos os alunos indefinidamente:

A sistematização dos objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimentos, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência (BRASIL, 1998, p. 19).

Para Darido *et al.* (2001), o segundo ponto de atenção sobre a propostas dos PCNs são as dimensões dos conteúdos dentro de seus aspectos procedimentais, atitudinais e conceituais:

[...] o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual) (DARIDO *et al.*, 2001 p. 21).

O terceiro aspecto apontado pelos autores supracitados como relevante diz respeito à importância da escola como uma das possibilidades para a formação de um cidadão crítico, reflexivo e participativo. Seguindo esse pressuposto, o documento expõe temas que fazem parte da realidade social da comunidade escolar, havendo a necessidade de serem criticados, questionados e refletidos, buscando uma possível solução,

Tais temas são chamados de Temas Transversais, pois podem/devem ser trabalhados por todos os componentes curriculares, logo, sua interpretação pode se dar entendendo-os como as ruas principais do currículo escolar que necessitam ser atravessadas/cruzadas por todas as disciplinas. Os temas desenvolvidos apresentam as seguintes problemáticas: Ética; Meio Ambiente; Trabalho e Consumo; Orientação Sexual; Pluralidade Cultural e Saúde, ou outros temas que se mostrem relevantes. (DARIDO *et al.*, 2001, p. 22).

Mesmo considerando que os PCNs apresentam avanços significativos para a Educação Física, Darido *et al.* (2001) evidenciam que o documento não pode ser empregado como um currículo mínimo obrigatório a ser seguido. Porém, ele pode servir como uma ferramenta importante para discussões e construções de propostas pedagógicas que sejam elaboradas e pensadas diante da realidade escolar para exercerem sua autonomia. Nesse sentido, o professor deve apropriar-se das diretrizes indicadas nos PCNs com o intuito de enriquecer as aulas de

Educação Física e alcançar os objetivos da disciplina que são propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em todas as séries do ensino fundamental anos iniciais e finais.

Na Base Nacional Comum Curricular<sup>4</sup> - BNCC (BRASIL, 2018), documento que normatiza o Currículo Básico Comum em toda a Educação Básica do Brasil, encontram-se as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo aluno em todo o percurso escolar. Portanto, a BNCC é referência nacional e obrigatória, como previsto na LDB e também no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2016).

Ao referenciar a BNCC, faz-se necessário ressaltar que sua estruturação se iniciou em 2016, sendo elaborada a 1º e 2º versão; e em dezembro de 2017, foi concluída e homologada a 3º versão por meio da Portaria nº 1.570 (BRASIL, 2017). Portanto, somente em 2018 foi que o Ministério da Educação e Cultura fez a publicação da última versão da BNCC, com a inclusão do ensino médio:

Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017 (BRASIL, 2018).

Por esse motivo, todas as instituições de ensino público e privado tiveram que fazer atualizações nos currículos, haja vista que este seria o documento principal, base para nortear as adequações, elaborações e construções deles.

Diante da construção e alterações da BNCC, a Educação Física é um dos componentes curriculares obrigatórios da educação básica brasileira:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2018, p. 213).

---

4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

De acordo com Callai, Becker e Sawitzki (2019), a BNCC apresentou avanços significativos para a Educação Física, pois uma das preocupações presentes no documento é a formação do aluno:

A BNCC, ao situar a Educação Física na área de Linguagens, avança em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino por inseri-la, para além do Médio, no Ensino Fundamental juntamente com a Língua Portuguesa, Artes e Língua Estrangeira Moderna, correspondente às diferentes formas de linguagens e expressões e das diversas práticas sociais, que resultam na interação do eu com o outro e comigo mesmo, e tornam-se conhecimentos, valores e atitudes culturais que devem ser passadas às novas gerações. Este conhecimento, tendo em vista na Educação Física o se-movimentar, vai além do corpo orgânico propriamente dito (CALLAI; BECKER; SAWITZKI, 2019, p. 9).

Sobre os avanços e as mudanças na BNCC para a formação do aluno em relação às suas capacidades, os autores complementam que:

As mudanças que a BNCC traz para a Educação Física são avanços em termos de concepções críticas, preocupadas em formar um indivíduo capaz de conhecer e reconhecer a cultura corporal de movimento, além de ter capacidade e autonomia de se posicionar diante dela e refletir perante cada conhecimento e os espaços que são ofertados pela comunidade, além de levar o aluno a observar se tem ou não a oportunidade de vivenciar tal prática fora do contexto escolar (CALLAI; BECKER; SAWITZKI, 2019, p. 14).

A partir do estudo apresentado pelos autores, percebemos a relevância desse documento para a EF escolar devido à percepção das conquistas que o aluno pode alcançar, pois é oferecida uma série de possibilidades que podem ter caráter enriquecedor sobre as experiências de crianças, jovens e adultos na educação básica, oferecendo um amplo acesso ao universo cultural,

Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (BRASIL, 2018, p. 213).

Desse modo, é possível assegurar aos alunos uma (re)construção de um conjunto de conhecimentos, permitindo-lhes ampliar a compreensão de seus movimentos, do cuidado individual e dos outros, desenvolvendo sua autonomia para que possam utilizar da sua cultura corporal de movimento para várias finalidades humanas, contribuindo para sua participação de forma segura e autêntica na sociedade (BRASIL, 2018).

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento (BRASIL, 2018, p. 214).

Arroyo (2016) reporta à importância da Educação Física se aproximar da BNCC com o objetivo de utilizar suas unidades temáticas como forma de metodologia de ensino para as aulas e usar o corpo como instrumento central. O autor considera que trazer a pedagogia dos corpos é um mérito para o currículo, pois, dessa forma, poderá ser usufruído o nosso objeto de estudo, deixando claro que é possível humanizar os corpos juntamente com a BNCC, utilizando de materiais didáticos que promovam a diversidade de práticas formadoras e expondo aos alunos seus direitos enquanto indivíduos presentes da cultura corporal.

A BNCC apresenta 10 (dez) competências específicas da Educação Física a serem trabalhadas no Ensino Fundamental, sendo elas:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (BRASIL, 2018, p. 223)

Essas competências têm o objetivo de possibilitar que os alunos tenham uma educação integral, garantindo o desenvolvimento em todas as suas dimensões, sejam elas intelectual, física, emocional, social e cultural.

Sob essa perspectiva a escola é entendida como um ambiente democrático, que deve tratar o aluno sem que haja desigualdades, tornando-os autoconfiantes por meio da execução das atividades, assim tornando o processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e sempre fortalecendo práticas contra qualquer tipo de discriminações e preconceitos.

### **2.3.1. BNCC e alguns retrocessos para a Educação Física**

O Conselho Nacional de Educação (CNE) adotou a terceira e última edição da BNCC em 2017, tornando-a necessária para o desenvolvimento do currículo escolar nacional. Mas antes que essa versão final fosse desenvolvida, o documento passou por duas alterações, cada uma com seus próprios métodos de construção e regadas de várias de críticas. As discussões sobre a BNCC entraram em debate por vários autores, alguns apontam que sua construção foi um avanço significativo para a educação brasileira, outros consideram este como um retrocesso educacional.

De acordo com Neira (2017) existem várias inconsistências na construção da BNCC. O autor faz duras críticas sobre o documento, evidenciando que,

A análise dos documentos realizada denota um franco retrocesso da BNCC-III quando comparada à BNCC-II. Além do que, salta aos olhos a incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe. Outra fragilidade constatada é o esvaziamento do potencial crítico e democratizante para dar lugar a uma formação instrumental alinhada aos ditames do mercado (NEIRA, 2017, p.5)

Diante do processo de elaboração da primeira versão da BNCC, conservadores e progressistas criticaram-na duramente por considerá-la inadequada para a transmissão de informações e carente da participação política que almejavam. Com milhões de sugestões e contribuições da sociedade brasileira por meio do portal da BNCC e outros canais de comunicação, a segunda versão do documento, publicada em abril de 2016, mostrou-se mais democrática tanto nas etapas de construção quanto nos ideais e descrições incorporados ao longo do documento (NEIRA; JÚNIOR, 2016).

A segunda versão da BNCC questionou as normas éticas, políticas e estéticas; apoiou discussões sobre diversidade, pluralidade, gênero e classe; e, além disso, deixou claro que a educação tem a responsabilidade de preparar os alunos para uma sociedade menos injusta, menos desigual, mais acolhedora e que valoriza a diversidade. A versão final autorizada substituiu “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” por “desenvolvimento de

competências” e faz apenas uma referência passageira aos problemas mencionados (NEIRA, 2017).

Além disso, a versão final aprovada da BNCC (2017) utiliza uma abordagem instrumental e cognitiva (ao contrário do que propõe a inclusão da Educação Física na área da Linguagem), o que é prejudicial não apenas para o campo da EF, mas também para a educação como um todo porque “o esvaziamento crítico e democratizante para dar lugar a uma formação instrumental alinhada aos ditames do mercado” (NEIRA, 2017, p. 5).

Segundo Marsiglia, Pina e Machado (2017) as funções dos responsáveis pela criação da BNCC teriam sofrido uma considerável mudança após o golpe jurídico-midiático-parlamentar do Estado, responsáveis pela elaboração deste documento, e essa transformação teve desdobramentos importantes. Com a entrada de novos sujeitos na área educacional, as reformas educacionais passaram a seguir as regras do setor comercial, o que teve os seguintes efeitos,

[...] ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento (MARSIGLIA; PINA; MACHADO 2017, p. 109).

Diante da sua versão final, a BNCC passa a especificar competências gerais<sup>5</sup> que os alunos devem dominar ao longo dos nove anos do ensino fundamental,

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017. p. 8).

De acordo com a Constituição Federal e a LDB, a educação deve desenvolver a pessoa em todos os aspectos, desde o exercício da cidadania, passando pelo crescimento pessoal até a preparação para o trabalho. No entanto, de acordo com Saviani (2016) o sistema educacional não será capaz de atingir esse objetivo,

Com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular (SAVIANI, 2016, p. 83).

---

5 Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017. p. 8).

Como dito anteriormente, apesar de promulgação da BNCC estar prevista e exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Plano Nacional de Educação a forma como a transição da segunda para a terceira versão do documento foi tratada representou um retrocesso para a educação. Além disso, a mudança da segunda para a terceira versão do documento da BNCC foi um reflexo dos desenvolvimentos políticos da sociedade. Muitos dos integrantes da primeira e segunda versões da BNCC foram substituídos com a mudança da presidência, o que levou ao envolvimento do setor empresarial na formulação final do documento.

Particularmente no âmbito da Educação Física, Neira (2017) destaca que com a retirada dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento - (OAD) a situação piorou, pois, reconheciam as diferenças, haja vista que a mudança se deu principalmente nos antigos OAD que favoreciam o reconhecimento das diferenças. A versão atual fez desaparecer, entre muitos outros, os seguintes OAD:

Compreender e valorizar os diferentes sentidos e significados das brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, da cultura indígena e da afro-brasileira (BRASIL, 2016, p. 248).

Participar das ginásticas, reconhecendo e respeitando diferenças de várias ordens, com ênfase naquelas relacionadas à aparência e/ou ao desempenho corporal (BRASIL, 2016, p. 252).

Contribuir no enfrentamento de situações de injustiça e preconceito, geradas e/ou presentes no contexto da prática esportiva, com ênfase nas problemáticas de gênero e na produção de alternativas democráticas para sua superação. (BRASIL, 2016, p. 392).

Enfrentar, com autonomia, situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto da prática esportiva e produzir alternativas para sua superação, com especial atenção nas questões étnico-raciais e indígenas (BRASIL, 2016, p. 398).

Reconhecer a variedade de exercícios físicos como uma possibilidade de valorização das diferenças de hábitos e modos de vida, com especial atenção às problemáticas relacionadas ao nível socioeconômico (BRASIL, 2016, p. 570).

De acordo com Neira (2017) quando comparada à BNCC-II, o estudo dos trabalhos realizados revela um flagrante retrocesso da BNCC-III. Além disso, é claro que o que ela proclama e o que realmente oferece são incompatíveis. Outra fragilidade observada é o esgotamento do potencial crítico e democratizador em prol de uma educação instrumental alinhada às demandas comerciais. “É evidente que as consequências serão nefastas para todos aqueles que se virem obrigados a apropriar-se do documento atual (NEIRA, 2017, p. 5).

Quando aliada aos pressupostos acríticos da terceira versão da BNCC, que restabelecem o caráter higienista e cognitivo da Educação Física, a supressão dos preceitos anteriormente

mencionados, que faziam parte da BNCC em construção, representa não apenas um grande revés para a área, mas também pode significar um perigo para o próprio campo da Educação Física, bem como um afastamento da construção enquanto área de Linguagem.

A BNCC continua definindo a EF como um componente do currículo baseado em atividades corporais com variados tipos de significado social e ensino tradicional (BRASIL, 2017). Segundo Alvarenga, Guerrini e Rocha (2018), o documento reflete um desequilíbrio na construção do conhecimento em relação às práticas corporais e a apropriação e construção do conhecimento científico, sendo observações, experiências e gestos fundamentais para a participação do professor, pois deve estimular o equilíbrio entre o conhecimento teórico e o prático a fim de favorecer o desenvolvimento e o restabelecimento das relações. Não há menção à BNCC principalmente quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física.

A seção de fundamentos pedagógicos da BNCC afirma que deve haver um compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo as práticas inclusivas e enfatizando a disponibilidade de currículos; entretanto, a mesma não oferece garantias suficientes para a permanência do aluno com deficiência na escola, com qualidade, e muito menos buscou tornar o currículo mais acessível para a diversidade escolar existente (BRASIL, 2017).

#### **2.4. A Educação Física no Documento Curricular do estado de Goiás (DC-GO)**

A construção do Documento Curricular para Goiás (DC-GO) se fez necessária, em 2018, após a publicação da versão final da BNCC. A elaboração desse documento contou com vários seguimentos da educação, entre professores, técnicos e todas as regionais de educação do estado, que promoveram discussões, investigações, debates e problemas a serem corrigidos. Além disso, várias análises foram feitas para a preparação do documento da pasta educacional do estado de Goiás.

A Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Estado de Goiás (SEDUC-GO), juntamente com a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (UNDIME-GO), trabalharam de forma direta e categórica com objetivo de inserir a educação do estado no cenário educacional com base na última versão da BNCC (GOIÁS, 2018).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu, por meio da Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que tem o objetivo de apoiar e direcionar as secretarias distritais, estaduais e municipais para adequações dos currículos de acordo com a BNCC,



Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, com vistas a apoiar a Unidade da Federação - UF, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEDEs e das Secretarias Municipais de Educação - SMEs, no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e município (BRASIL, 2018).

Com a criação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e com apoio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), junto ao Regime de Colaboração entre Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e à União Nacional dos Dirigentes de Educação (Undime), houve uma contextualização da BNCC com base na realidade local, sendo observados os aspectos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais, voltados para todo o território do estado de Goiás (GOIÁS, 2018).

E assim, deu-se início à criação do Documento Curricular para Goiás (DC-GO), com a finalidade de orientar e definir as aprendizagens para a educação básica no estado, sendo elas em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesse documento, é possível perceber os marcos legais e todas as características culturais goianas, além de expor a parte diversificada e inerente das unidades de ensino.

A Educação Física, de acordo com o Documento Curricular para Goiás (DC-GO), tem o objetivo de desenvolver nos alunos, a

[...] autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento, facilitando e promovendo a educação do corpo, formando o cidadão que vai reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas (GOIÁS, 2018, p. 535).

Os conhecimentos sobre EF têm a possibilidade aprimorar a cultura corporal, afetiva, social, cognitiva e motora dos alunos por meio do convívio, que permitirá fazer seu reconhecimento com o meio, favorecendo a construção de valores que são fundamentais para o desenvolvimento integral, o que trará benefícios para sua qualidade de vida, “e nesse sentido que o componente Educação Física permite ainda ao estudante experiências de conhecimentos em diferentes ambientes” (GOIÁS, 2018, p. 185).

Percebemos que o DC-GO consegue ampliar os objetos de conhecimento da Educação Física, bem como as habilidades a serem desenvolvidas, sendo elas consideradas práticas importantes, que agregam as habilidades juntamente com os objetos de conhecimento, objetivando a apropriação das características histórico-culturais, normas, valores e objetivos que antes não foram contemplados:

O DC-GO, respeitando os limites e possibilidades postos pela BNCC, na sua construção coletiva, ampliou objetos de conhecimento e habilidades para contemplar práticas consideradas importantes, por exemplo: a inclusão de jogos cooperativos e prática de aventura na natureza no 1º e 2º ano. Ainda acrescentou habilidades aos objetos de conhecimento, visando a apropriação de características histórico-culturais, valores, normas, objetivos e fundamentos que não foram contemplados na Base. Com o objetivo de garantir a continuidade do processo ensino-aprendizagem, este Documento procura enfatizar a importância das transições: Educação Infantil/Anos Iniciais e Anos Iniciais/Anos Finais do Ensino Fundamental, apresentando uma sequência nesse processo ao longo dos anos escolares, contudo, sem deixar de considerar a possibilidade de inserção de conteúdos específicos de acordo com as realidades, possibilidades e anseios das comunidades escolares (GOIÁS, 2018, p. 536).

Sendo assim, considerando o que é posto no DC-GO sobre a Educação Física, observamos aspectos que são importantes para o desenvolvimento dos alunos para que eles possam compreender a diversidade que essa disciplina tem a oferecer por meio de sua prática.

A construção do DC-GO (GOIÁS, 2018) foi totalmente fundamentada nos textos da BNCC. Sendo assim, ao analisar o DC-GO especificamente tratando sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, não há sequer uma menção de como deve ser o trabalho os conteúdos com esses alunos. O mesmo oferece a disponibilidade dos currículos, porém carece maiores orientações voltadas para a inclusão escolar. O documento sinaliza orientações sobre as práticas corporais, em que devem ser pautadas “respeitando as especificidades das diferentes práticas corporais, as singularidades dos sujeitos e seus contextos (GOIÁS, 2018, p.191). Nesse sentido, entendemos que as ações pedagógicas dos professores de Educação Física devem respeitar as diversidades existentes; entretanto, o documento não orienta como fazer uma prática pedagógica que respeite a cada aluno dentro de suas individualidades.

Assim, refletimos no próximo capítulo sobre a inclusão educacional e as contribuições que a Educação Física pode proporcionar para tornar o espaço escolar mais inclusivo diante da diversidade existente.

### **3 INCLUSÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO FÍSICA**

Neste capítulo, apresentamos conceitos de inclusão educacional, evidenciamos fases da educação para pessoas com deficiências, bem como contextualizamos sobre os princípios da Educação Inclusiva na percepção de autores como Mantoan (1997), Sasaki (1997), Mittler (2003), dentre outros, que se dedicam a pesquisar sobre esse processo educacional.

Em seguida, discutimos Leis, Decretos e Convenções que amparam e garantem os direitos das pessoas com deficiência e a inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular a partir da Constituição Federal de 1988. Destacamos, também, a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, elencando as possibilidades e a importância dessa disciplina no ambiente escolar para a educação inclusiva. Por fim, discutimos a importância da formação docente para atuar com alunos com deficiência, bem como do conhecimento e da capacitação do professor de Educação Física.

#### **3.1 Considerações iniciais sobre inclusão educacional: o que fala a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.**

A inclusão educacional perpassa por várias dimensões sociais, humanas e políticas, e vem progressivamente se expandindo na sociedade contemporânea, buscado auxiliar no desenvolvimento de pessoas em geral e apresentando formas e contribuições para construções de práticas e ações cada vez mais inclusivas e sem qualquer forma de discriminação e preconceitos

De acordo com Reis (2006), o processo de inclusão não se fundamenta somente em garantir que todos os alunos se façam presentes nas instituições de ensino, mas sim em promover práticas que possibilitem a cada um aperfeiçoar suas habilidades e competências. Baseando-se nesse entendimento de educação inclusiva, o enfoque é o desenvolvimento de uma educação de caráter humanista, fundamentado na equidade de oportunidades e na elevação de saberes que estimulem atitudes de valorização do ser humano e a aceitação da diversidade.

A educação inclusiva segue em busca de transformações para tornar a sociedade inclusiva, o que implica na participação de todos: estudantes, pais, professores e gestores das instituições de ensino regular de forma que recebam atenção da comunidade escolar e do estado de maneira satisfatória, garantindo a inclusão e permanência dos alunos com deficiência (GUALBERTO, 2019).

No ano de 1994, a fim de assegurar a educação como um direito de todos aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Na ocasião, houve mais de 300 participantes em representações de 92 governos e 25 organizações internacionais. O evento deu origem à Declaração de Salamanca, documento que tinha como objetivo, reconhecer a urgência em garantir a educação inclusiva a crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais específicas no sistema regular de ensino. Isso aconteceu porque muitos países que foram signatários da criação deste documento não tinham nenhum tipo de atendimento para com as pessoas com deficiência na época (BRASIL, 1994a).

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a) foi um movimento mundial em defesa do direito educacional para as pessoas com deficiência, que contou com a presença de vários países, colocando em pauta o assunto educação inclusiva e reafirmando ser a educação um direito de todas as pessoas. Com isso, consolidou-se como um marco histórico e normativo dos processos de lutas e atendimento às pessoas com deficiência.

O texto da Declaração de Salamanca inicia-se com a seguinte ideia,

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994a, p. 1)

Esse documento foi criado em comum acordo com os países participantes devido à extrema necessidade de criação de políticas públicas e educacionais que atendam a todas as pessoas de modo igualitário, independente das condições pessoais, econômicas, sociais e socioculturais.

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos (BRASIL, 1994a, p. 3).

Conforme esse documento, diante da vasta diversidade presente nas instituições de ensino, o Estado, por meio dos sistemas educacionais, deve assegurar o acesso e a permanência de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, adequando práticas pedagógicas que sejam capazes de alcançar as necessidades específicas de cada aluno.

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem (BRASIL, 1994a, p. 3)

Nesse sentido, uma escola que se caracteriza como inclusiva tem por obrigação conhecer todas as possibilidades e limitações de seus alunos com deficiência, criando oportunidades para melhor desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem.

A inclusão educacional do aluno com deficiência não pode ser considerada uma prestação de favor, uma vez que a educação é um direito constitucional de todos, independentemente da classe social, da cor, do gênero, da etnia e se a pessoa tem ou não alguma deficiência. Segundo o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, o documento estabelece que “a educação é direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 87). Por essa razão, não se pode admitir que esse direito seja negado a nenhuma pessoa, independentemente de qual for o motivo.

Dessa forma, o Estado tem o dever de garantir o direito de todos à educação desde os anos iniciais até o ensino superior. O art. 208, inciso III, presume o atendimento educacional especializado de pessoas com deficiência, especialmente na rede regular de ensino, sem apontar qualquer tipo de distinção. Além do mais, a própria Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEEP) (BRASIL, 1994b) e o Ministério da Educação apresentaram diretrizes para a educação especial como forma de amparar o sistema de ensino regular para a inclusão de alunos com deficiência, priorizando financiamentos que tinham objetivos de fomentar a criação de projetos envolvendo ações de integradoras.

Tratando-se do direito à educação, esta Constituição se dirige especialmente à educação escolar, sendo ela responsável pelo desenvolvimento da base nacional comum prevista pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei nº 9.394/96) da educação brasileira. Em seu artigo 21, fica estabelecido que a educação escolar se integra à educação básica, estruturada em três etapas: a

educação infantil, ensino fundamental e médio e a educação superior. Entretanto, essa educação regular deve ser concedida a todas as pessoas, e não deve ser confundida com o atendimento educacional especializado.

A LDB nº 9.394/96, em seu título V, prevê que a educação especial deve ser preferencialmente oferecida nas redes regulares de ensino, sem exclusão e segregação. E somente quando isso não puder acontecer, devido às condições específicas do educando, o acolhimento e atendimento devem ser oferecidos em classes e instituições especializadas. Para Milano (2004), nota-se o interesse do legislador em deixar em evidência a educação especializada de maneira que pode ser considerada como uma modalidade de ensino voltada para a formação de pessoas no exercício da cidadania e para o direito da educação comum. Além disso, LDB traz:

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

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as 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 do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis 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, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com 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 ou 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 (BRASIL, 1996).

Ao educar, as instituições públicas e privadas não podem jamais perder esse olhar, sendo a inclusão sem distinção. E, ao prestar um serviço público, emprega-se grandes responsabilidades para, de fato, efetivar o pleno direito do aluno a aprender e desenvolver suas habilidades, potencializando-as dentro de suas especificidades.

Ainda no sentido de perpassar pelas políticas públicas que viabilizaram a educação inclusiva, abordamos no próximo tópico os direitos relacionados à educação inclusiva no Brasil e os avanços no que diz respeito à aprovação de leis que permitiram e garantiram o atendimento de pessoas com deficiência nas instituições escolares de forma mais efetiva.

### **3.2 Alguns marcos da educação para com as pessoas com deficiência**

Segundo Sasaki (1997), a educação de pessoas com deficiência pode ser dividida em quatro fases. A primeira fase compreende todo o período anterior ao século XX, quando ocorria a exclusão de pessoas com deficiência no processo educacional que está institucionalizado, em que eram considerados como “não educáveis”, de forma que o ensino para esse público fosse totalmente proibido. Não havia nenhuma atenção educacional para as pessoas que eram consideradas anormais pela sociedade da época, e também vários outros serviços eram negados.

A segunda fase teve início a partir do século XX, ficando conhecida como o período de segregação. Nesse período, surgiram as primeiras escolas especiais que ofereceram uma educação direcionadas para as necessidades específicas para cada deficiência (SASSAKI, 1997).

Silva (2012) expõe que, apesar de as pessoas com deficiência não fazerem parte do sistema regular de ensino, as escolas especiais possuíam a competência, pela primeira vez, de oferecer ensino escolar às pessoas com deficiência. Isso aconteceu devido ao surgimento das escolas de ensino especial, com crianças, jovens e adultos conseguindo a oportunidade de poder frequentar, por fim, uma escola.

Na metade no século XX, começaram discussões sobre novas formas de serviços e metodologia de ensino, tendo um amparo filosófico da normalização e se opondo às tendências segregacionistas das instituições de ensino da sociedade da época. Silva (2012) afirma que o objetivo principal era tentar garantir o mínimo possível para que as pessoas com deficiência tivessem condições de vida que se aproximassem dos padrões normais da sociedade.

Em 1970 surgiram os primeiros movimentos de inserção de alunos com deficiências nas salas de aulas do ensino regular, que tinha por objetivo, integrar pessoas com deficiências ao convívio social, a fim de aproximá-las da “normalidade” (SASSAKI, 1997). O autor expõe que o movimento de integração, inserção da pessoa com deficiência na sociedade de forma mais ampla, passou a gerar discussões. Além do mais, segundo Jönsson (1994, p. 63), “para que as pessoas com deficiência realmente pudessem ter participação plena e igualdade de

oportunidades, seria necessário que não se pensasse tanto em adaptar as pessoas à sociedade e sim adaptar a sociedade às pessoas”.

A quarta fase começou a ser discutida a partir de 1990 devido ao fortalecimento dos movimentos sociais pela luta dos direitos das pessoas com deficiência, de forma que houvesse um sistema de ensino capaz de incluir a todos, independentemente de sua deficiência. Para Souza (2013), nos anos de 1990, os pressupostos sobre a educação inclusiva foram amplamente divulgados internacionalmente.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), hoje reconhecida como um dos documentos mais importantes quando se refere à educação inclusiva devido ao desejo de cunho universal de promover a inclusão de maneira sistemática e definitiva, conteve vários princípios norteadores. Com isso, as instituições de ensino deveriam acolher todas as crianças, independentemente de suas especificidades intelectuais, físicas, sociais ou emocionais.

De acordo com Silva (2012), a proposta da educação inclusiva consiste em uma educação que alcance todos os alunos, desde aqueles sem deficiências até os alunos com casos mais severos de deficiência. Eles podem, portanto, aprender juntos em uma sala de aula regular, sendo amparados por uma série de serviços apropriados para a inclusão, de acordo com as especificidades individuais de cada aluno.

Para haver a inclusão necessita-se, portanto, de uma revolução estrutural das escolas atuais e, principalmente, da adequação do currículo e das ações pedagógicas em sala de aula, pois busca-se transformar todos os caminhos educacionais em escolas regulares inclusivas. A concepção de uma escola inclusiva deve ser uma proposta ousada, visto que nunca existiu no contexto histórico da humanidade um sistema escolar que verdadeiramente atendesse a todos, sem distinção (SILVA, 2012).

### **3.3 Conceito: educação inclusiva**

A conceituação de educação inclusiva é ampla e complexa, se expressando em várias e diferentes formas de concepções e contextos nos quais está inserido. Vale ressaltar que a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino vem sendo incontestável sobre a questão que está conectada à educação especial, sendo bastante discutida no Brasil nos últimos anos. Essa inclusão é notável em virtude das grandes mudanças que aconteceram na legislação brasileira sobre o tema, sobretudo devido às várias ações de políticas públicas educacionais presentes nos três níveis de governo (federal, estadual e municipal) ao fim dos anos de 1980 e início da década de 1990.



Entretanto, compreendemos que a inclusão de todos nas escolas brasileiras, de fato, não é uma realidade. Educadores e pesquisadores afirmam explicitamente que, para acontecer a inclusão escolar na realidade das escolas de ensino regular, é necessário quebrar paradigmas educacionais ainda presentes, e que ainda é bastante presente a cultura que resiste em preservar práticas excludentes no âmbito escolar.

A educação inclusiva deve acolher todas as pessoas, sem exceção, devendo ser reconhecida como a educação para todos, como defendem vários autores renomados no ambiente acadêmico que trabalham com o tema, dentre eles Mantoan (1997), Sasaki (1997) e Mittler (2003).

Segundo Sasaki (1997), a educação inclusiva é:

[...] o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes (SASSAKI, 1997, p. 8).

A educação inclusiva possibilita aos alunos com deficiência ou com outras especificidades partilharem do mesmo ambiente social educacional que os demais, estimulando a aprendizagem colaborativa e respeitando a diversidade e socialização. Dessa forma, devem ser seguidos os princípios da educação para a formação humana e convívio em sociedade.

Para Mantoan (1997, p. 47), a inclusão é “o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos”. A inclusão está fundamentada na ideia de uma escola ser única, pois em sua compreensão, é necessário unificar o que está dividido e prosseguir com os dois sistemas paralelos e separados, com objetivos de valorizar as “eficiências desconhecias” que, diariamente, são renunciadas por não se encaixarem no estereótipo de “bom aluno”. A autora evidencia que “a inclusão traz o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, entrando assim em um processo de constante dinamismo político social” (MANTOAN, 1997, p. 235).

Sobre a inclusão escolar, Mantoan (1997, p. 19) defende que “a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula de ensino regular”. Segundo essas concepções, inclusão é criar movimentos com objetivo de pensar em uma escola que abandone a homogeneidade e se torne uma escola da heterogeneidade, afastando-se de hábitos de discriminação e segregação e abrindo espaço para

que a escola seja aberta para todos, independentemente de cada especificidade (SILVA; REIS, 2011).

De acordo com Mittler (2003), a educação inclusiva se fundamenta em um sistema de valores com o objetivo que todos os alunos se sintam bem-vindos e acolhidos no ambiente escolar, enaltecendo a diversidade:

[...] a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003, p. 34).

Torna-se evidente que esse modelo de inclusão necessita de uma grande transformação nas escolas quanto a currículos, propostas pedagógicas, modelos de avaliações e incentivos à capacitação de professores pois busca-se atingir uma formação profissional continuada para atender, de maneira satisfatória, os alunos com deficiência (MITTLER, 2003).

Mantoan (2004, p. 81) evidencia que:

[...] a inclusão escolar envolve basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada.

A inclusão educacional é um processo que necessita de mudanças em todo o sistema educacional e dentro da escola, carecendo de uma visão sobre pessoas e de uma transformação de mentalidade de maneira que todos os direitos sejam respeitados para além suas especificidades (SILVA; REIS, 2011).

O conceito de educação inclusiva, conforme Ferreira e Guimarães (2003), se atribui ao acesso à escola de todos os alunos, independentemente do fato de apresentarem deficiências ou dificuldades. Em outras palavras, nesse modelo de educação, é necessária a elaboração de alternativas sociais, técnico-pedagógicas e psicopedagógicas que, de fato, possam colaborar para o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos. No entanto, essa transformação necessita quebrar antigos paradigmas para que, de fato, a inclusão educacional aconteça e alcance a todos.

A educação na perspectiva inclusiva pode ser caracterizada como:

Processo que em primeira instância garante a todos os alunos o direito à convivência em um espaço social tão importante na vida de todo indivíduo: a escola. E em segunda instância, promove novas possibilidades de aprendizagem aos alunos, independentemente de suas peculiaridades. Dessa forma, é essencial que nas instituições de ensino o trabalho desenvolvido seja pautado na heterogeneidade e nas particularidades de cada indivíduo a fim de promover uma educação realmente inclusiva (REIS, 2006, p. 333).

A questão da educação, sobretudo na concepção inclusiva, vem caminhando a passos largos em sua normatização, fazendo adaptações a uma nova concepção de que a escola seja capaz de atender todos os alunos, não de maneira restrita ou individualizada (segregada), mas, que possibilite valorizar as especificidades de cada aluno, fazendo adequações nas estruturas físicas, no currículo, na proposta pedagógica e na atuação docente, para que a inclusão realmente aconteça da forma que legislação brasileira estabelece (SASSAKI, 1997).

Segundo Aguiar e Duarte (2005), é necessário que a escola esteja preparada para efetivar a inclusão, visto que

O paradigma da escola inclusiva pressupõe uma educação apropriada e de qualidade dada conjuntamente para todos os alunos, em escola regular, onde deve ser desenvolvido um trabalho pedagógico que sirva a todos os alunos, indiscriminadamente. Sendo assim, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência (sensorial, física ou cognitiva), origem sócio-econômica, ética ou cultural (AGUIAR E DUARTE, 2005, p. 224).

São inúmeras as dificuldades encontradas para a efetivação da inclusão em virtude de questões atípicas, e por ser uma sociedade tão diversificada. Ainda é possível encontrar crianças enfrentando sérias questões no âmbito familiar, escolar e convívio geral em sociedade. “O Estado, a sociedade e tudo que transpõe as paredes das escolas contribuem para o êxito ou fracasso da inclusão” (GUALBERTO, 2019, p. 34). Sendo assim, do ponto de vista do autor, a sociedade em geral deve ver a inclusão escolar como etapas regulares da vida e não um centro para preconceitos ou mistificações.

De acordo com Reis (2013, p. 81), o processo de inclusão deve proporcionar “mudanças tanto no sistema quanto na escola. E, principalmente, requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças”. Portanto, entendemos que a diversidade abrange muito mais do que apenas incluir no ensino regular os alunos que são “diferentes”, como os negros, pessoas com deficiência ou considerados adequados para essa regularidade; trata-se de dotar a escola de uma lógica diferente para que seja impossível considerar a perspectiva de qualquer criança frequentar uma escola diferente.

### 3.4 Educação inclusiva na legislação brasileira

O debate sobre a educação inclusiva está muito presente nas discussões sobre a educação brasileira. Nunca foi tão abordado o princípio constitucional de igualdade sobre as condições de acesso e permanência na escola. São necessários olhares para reverter velhos conceitos de padrões e normalidades no que diz respeito à aprendizagem, bem como pensar em novas afirmativas e novos valores da escola que possam contemplar a cidadania, o acesso e a garantia universal de todas as crianças, adolescentes e adultos de participarem dos mais diferentes espaços da estrutura social.

A Constituição Federal de 1988 trouxe como um dos principais objetivos, em seu art. 3º inciso IV, o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Esse documento estabelece também, no artigo 25, que a educação é um direito de todos, possibilitando o desenvolvimento de qualquer pessoa no exercício da cidadania, bem como sua qualificação para o trabalho. Em seu artigo 206, art. 208, inciso I, especifica a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, um dever do Estado, o de oferecer atendimento educacional especializado, preferivelmente em toda a rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, reafirma o que está prescrito na Constituição Federal de 1988, estabelecendo em seu art. 54, que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente” (BRASIL, 1990). Ademais, em seu inciso III, destaca o atendimento especializado para pessoas com deficiência na rede regular de ensino, sendo dos pais/responsáveis, de acordo com o art. 55 do ECA, a obrigação de matricular seus filhos nas instituições escolares.

O ECA tem como objetivo a proteção integral às crianças e aos adolescentes, ou seja, deixa bem claro que é dever do Estado, da família e da sociedade em geral assegurar, com absoluta responsabilidade, a efetivação dos direitos referentes à vida, saúde, educação, alimentação, esporte, lazer, cultura, profissionalização, sendo dignos de respeito e liberdade.

Na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a), o Brasil foi um dos países signatários e passou a implantar políticas de inclusão no ensino regular de pessoas com deficiência por considerar que seria a forma mais democrática para a implementação de oportunidades. Essas políticas tinham como base o ideal de democracia, pois o principal objetivo era ampliar as oportunidades para uma população que, durante anos, foi marginalizada e discriminada pela sociedade.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (BRASIL, 1994a, p. 17-18).

A Declaração de Salamanca direcionou várias discussões e encaminhamentos de diretrizes básicas para a formulação e reformas no sistema educacional brasileiro, igualando o direito de todos os indivíduos em uma educação de qualidade (BRASIL, 1994a).

No ano de 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, direcionando o processo de “integração instrucional” que mantém o acesso às classes comuns dentro do ensino regular de todos que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994b, p. 19). Reafirmando-se os pressupostos construídos diante de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, o plano político de 1994 não provocou reformulações nas práticas educacionais de forma que valorizassem os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas seguiu a responsabilidade da educação dos estudantes unicamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008a).

Em 20 de dezembro de 1996, o Presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei nº 9.394, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), contendo um capítulo exclusivo para a educação especial. A Lei nº 9.394, seguindo os instrumentos da Constituição Federal de 1988, determina que a escolarização de pessoas com deficiência necessita ocorrer preferivelmente na rede regular de ensino, considerando, quando for necessário, o atendimento educacional em salas, escolas ou serviços especializados.

A LDB de 1996, em seu artigo 58, conceitua a educação especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Em seu inciso I do artigo 58, estabelece sobre o apoio especializado, que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996).

Além disso, em seu inciso II, esclarece sobre o atendimento diante das condições específicas dos alunos, destacando que 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” (BRASIL,

1996). Desse modo, o documento assegura o direito educacional de todos os alunos, independentemente de suas especificidades.

No artigo 59, a LDB (1996) diz que é dever dos sistemas educacionais resguardar todos os alunos “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996), apresentando, em seus incisos de I a V, as alterações necessárias ao atendimento desses alunos.

- 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, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com 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 ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

É possível perceber a importância do capítulo V da LDB (1996) para a inclusão educacional, haja vista que nesta parte do documento está evidenciado que nenhuma instituição escolar de ensino público ou privado pode recusar o atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ressalta-se que a instituição que negar o atendimento ao aluno com deficiência estará cometendo crime punível com reclusão de 1 (um) a 5 (cinco) anos, previsto no artigo 8º da Lei nº 7.853/89, que diz: “suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência” (BRASIL, 1989).

No ano de 1999, foi proclamada a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas de Deficiência, que também ficou conhecida por Convenção da Guatemala. Foi promulgada no Brasil somente em 2001, também no governo de Fernando Henrique Cardoso por meio do Decreto nº. 3.956/2001 (BRASIL, 2001a), contendo que todas as pessoas com deficiência têm os direitos humanos iguais às demais pessoas, definindo como ato discriminatório qualquer diferenciação ou exclusão que, em algum momento, possa impedir ou invalidar o exercício dos direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), o Decreto nº. 3.956/2001 teve importante impacto na educação brasileira, solicitando uma reinterpretação da educação especial, entendida no contexto da diferenciação usada para promover a eliminação dos bloqueios que dificultam o acesso à escolarização.

Ainda no ano de 1999, surgiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência por meio do decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Esse documento representava a regulamentação da Lei nº. 7.853, de 24 de dezembro de 1989, que em seu artigo I, expõe que a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência é compreendida como um conjunto com direcionamentos e normativas que objetivam assegurar o total de exercícios dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência. Diante desse dispositivo legal, o artigo 2º afirma que é de responsabilidade das entidades do Poder Público garantir à pessoa com deficiência o acesso aos seus direitos básicos, direito à saúde, educação, assistência social, cultura, trabalho, desporto, entre outros presentes na Constituição Federal de 1988 e de leis que buscam propiciar o bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1999).

A Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, em consonância com o Programa Nacional de Direitos Humanos, segue os seguintes princípios (Art. 5º),

- I – desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa **portadora** de deficiência no contexto socioeconômico e cultural;
- II – estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas **portadoras** de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico; e
- III – respeito às pessoas **portadoras** de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos (BRASIL, 1999).

Quanto aos objetivos da Política Nacional para a Integração da Pessoa com de Deficiência, o art. 7º indica que:

- I – o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade;
- II – Integração das ações dos órgãos e das entidades públicos e privados nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte, assistência social, edificação pública, previdência social, habitação, cultura, desporto e lazer, visando à prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social;
- III - desenvolvimento de programas setoriais destinados ao atendimento das necessidades especiais da pessoa portadora de deficiência;

- IV – formação de recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência; e
- V – garantia da efetividade dos programas de prevenção, de atendimento especializado e de inclusão social (BRASIL, 1999).

A criação da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência foi fundamental para gerar avanços na educação inclusiva no Brasil. Mesmo se tratando de um documento integrador, notamos que esse dispositivo ficou sendo um instrumento direcionador que “obriga” instituições de ensino a matricular pessoas com deficiência sem colocar empecilhos ou questionamentos no ato da matrícula, e ofertar, de forma gratuita, a educação especial em estabelecimentos públicos de ensino. Deve-se levar em consideração a educação especial como uma modalidade transversal da educação escolar contendo todos os níveis de ensino.

Em 2001, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/20013, anuncia, pela primeira vez, normas para a educação inclusiva, com publicação das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b): uma ferramenta valiosa para incrementar a educação inclusiva em nosso país.

Ao analisar esse documento, notamos a intenção que o legislador teve em fazer com que a educação inclusiva fosse tratada de forma respeitosa e, principalmente, que, de fato, esta prática ocorresse para todos e que não houvesse distinção, como apresenta o artigo 2º da Diretriz, que traz o seguinte:

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001b).

Porém, ao mesmo tempo, essa resolução deixa clara a possibilidade de substituir o ensino regular, não o potencializando como a adoção de uma política educacional inclusiva da rede pública de ensino, como está prevista no artigo 9º, parágrafo 2º:

Art. 9º- As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização, fundamenta-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos. [...]

§2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum (BRASIL, 2001b).



No que se refere ao advento das Diretrizes norteadoras da educação inclusiva, Mirandola (2010) diz que o processo para a inclusão de alunos com deficiência deve ser repensado, organizado e adaptado para que ocorra de forma efetiva.

Outros avanços sobre a inclusão educacional foi a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) por meio da Lei nº 10.436/2002, em seu artigo 1º: “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002a), conceituando-a como:

[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002a).

O reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação fez com que o sistema educacional brasileiro a incluísse nos cursos de formação de nível médio e superior e integrasse o currículo com a Língua Brasileira de Sinais, que é descrito no artigo 4º da Lei nº 10.436/2002:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002a).

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação estabelece que a inclusão desses alunos nas redes regulares de ensino deve acontecer com qualidade, e todas as instituições devem se organizar para recebê-los com as condições mínimas necessárias para que o processo de ensino aprendizagem ocorra com excelência. Para isso, deve ser oferecida uma educação bilíngue para os alunos com deficiência auditiva, fazendo com que a Libras e a Língua Portuguesa convivam no mesmo ambiente, porém com funções e uso diferentes (BRASIL, 2002; BRASIL, 2008a).

Ainda no que se refere aos avanços do atendimento às pessoas com deficiência, a portaria nº 2.678/2002, por meio do Ministério da Educação e Cultura, aprovou normas e diretrizes para o uso, o ensino e a produção e difusão da grafia Braille para todas as modalidades de ensino, entendido como um recomendado em todo território nacional (BRASIL, 2002). Vale ressaltar que o Braille foi criado por Louis Braille em 1825 e foi utilizado no Brasil desde 1854 em virtude da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, conhecido hoje como Instituto Benjamin Constant.

E, no que diz respeito à inclusão educacional, o Braille é uma ferramenta importante para a inclusão de alunos com cegueira congênita ou adquirida. A professora Rachel Maria Campos Menezes de Moraes, em uma entrevista dada ao Centro de Estudos e Pesquisas do Instituto Benjamin Constant, defendeu que:

O Sistema Braille é importante para a educação inclusiva na medida em que o aprendizado deste sistema proporciona ao aluno incluído maior independência na escrita e na leitura, o que proporciona, conseqüentemente, maior facilidade de comunicação e de socialização, já que o Braille é a forma de escrita a partir da qual o cego escreve e lê de forma independente. Por isso, seu ensino para a educação inclusiva é de grande importância para os educandos cegos que estejam incluídos (MOARES, 2015, p. 1).

Diante da fala da professora Rachel Maria, notamos o quanto é significativa a implementação do Braille nas intuições escolares do Brasil, reafirmando o compromisso de incluir alunos com cegueira para oferecer uma formação intelectual, cultural, social e profissional.

Para Pletsch (2014), o processo de solidificação de políticas públicas no campo educacional teve maior força a partir do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). No ano de 2003, o Ministério da Educação e Cultura - MEC iniciou a implantação do Programa Federal Educação Inclusiva: Direito à diversidade (BRASIL, 2003). O objetivo era difundir a política da educação inclusiva por meio da estratégia de multiplicação, isto é, de eventos nacionais, tendo participações de representantes dos municípios-polo, que ficariam encarregados e comprometidos a oferecer cursos de formação com a proposta de garantia do acesso de todos à escolarização. Além disso, o oferecimento de um atendimento educacional especializado, garantindo a acessibilidade e permanência na escola.

Em 2006, a Organizações das Nações Unidas (ONU) aprovou a Convenção dos Direitos das pessoas com Deficiência, da qual o Brasil também foi signatário. Essa convenção foi aprovada no país mediante Decreto Legislativo nº 186, em 09 de julho de 2008, e sua promulgação, pelo Decreto nº 6.449, no dia 25 de agosto de 2009. Esse importante documento legal no Brasil referente aos direitos das pessoas com deficiência declara um sistema educacional inclusivo para todos os níveis de ensino, garantindo assim que todas as pessoas com deficiência, de qualquer idade, não sejam excluídas do sistema educacional de modo geral, sob alegação de sua deficiência ou especificidade, tendo o direito de receber o apoio necessário. “As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação, em todo sistema educacional, com objetivo de facilitar sua plena educação” (BRASIL, 2008c).

Ficou estabelecido que os estados-partes devem proporcionar uma educação inclusiva em todos os níveis de ensino em um ambiente que seja capaz de maximizar o desenvolvimento tanto acadêmico quanto social, sendo ele compatível com o objetivo de inclusão de todos os alunos e o propósito de contribuir para sua efetiva educação.

Segundo Braga e Feitosa (2016), essa convenção inclui, no texto constitucional, relevantes tratamentos sobre o direito fundamental de todos à educação, na proporção que se amplia o pleno direito à educação da pessoa com deficiência, que, segundo os mesmos autores, passa a ser vista como uma questão de interação com o ambiente em que se vive, de modo que a sociedade não mais a veja como uma pessoa passiva no que se refere à sua deficiência.

Para reafirmar a importância do Decreto nº 186 de 2008 para a educação, recorreremos ao artigo 24, da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, 2008c).

Também em 2008, a Política Nacional de Educação de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) traz os seguintes objetivos:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 14).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva criada pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2008a), presume a formação de profissionais para atender aos alunos com deficiência nas escolas. Dessa forma, de acordo com a deliberação do Estado, criou-se a função de monitores, mas em um

número menor que a quantidade necessária nas escolas que apresentavam uma demanda em maior para o atendimento desses alunos. Outro problema seria a diminuição das salas regulares de acordo com a necessidade e as especificidades de cada aluno (BRASIL, 2008a).

Posteriormente, no ano de 2011, publicou-se o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a), que alinha a legislação brasileira estruturada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelecendo o dever do Estado com a educação para as pessoas com deficiência. O decreto traz a garantia de um professor de apoio especializado, visando a diminuição das barreiras que possam atrapalhar o desenvolvimento do aluno com deficiência nas aulas, como pode ser observado no artigo 2º:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011a).

Esse documento faz a revogação do Decreto nº 6.571/2008c (BRASIL, 2008c) e, posteriormente, é estabelecido o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, chamado de Plano Viver sem Limites, pelo Decreto de nº 7.612/2011 (BRASIL, 2011b). Com isso, cria-se mais um mecanismo que garante todos os direitos e inclui pessoas com deficiência em todos os lugares do país.

Em 2012, houve a promulgação na Lei nº 12.764, que estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), considerando, em seu artigo 1º, inciso II, como “pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012). E, em seu artigo 3º, inciso IV, garante o direito “à educação e ao ensino profissionalizante” (BRASIL, 2012), contribuindo, desta forma, para promover e ampliar a inclusão no ambiente escolar de forma geral.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), estabeleceu 20 metas a serem cumpridas no decênio 2014/2024. Vale ressaltar que a meta 4 do PNE consiste em:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Conforme preconizado no texto da meta 4, o objetivo está no atendimento da pessoa com algum tipo de deficiência, com o objetivo de um ensino fundamentado em uma escola inclusiva, que visa o atendimento de todos os alunos, independentemente de qualquer característica que possa diferenciá-lo dentre os demais.

Em 06 de julho 2015, foi sancionada a lei de nº13.146, que criou o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Em seu artigo 1º, o documento aponta o objetivo de assegurar e promover todas as condições de igualdade no exercício dos direitos e a liberdade da pessoa com deficiência, atestando a sua inclusão social e cidadania.

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Esse documento legal produziu grandes avanços nas políticas públicas para a inclusão, permitindo que todas as pessoas com deficiência tenham acesso aos seus direitos que antes não eram contemplados (BRASIL, 2015).

A referida Lei nº13.146 fez alterações e revogações de vários mecanismos legais, ligados ao jurídico de capacidade civil, de maneira que a pessoa com deficiência não mais está relacionada e configurada entre os absolutamente incapazes de exercer a cidadania e a autonomia de liberdade e seus direitos.

Art. 2º – Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão - LBI de (BRASIL, 2015) estabelece no artigo 27, os direitos da pessoa com deficiência e o direito à educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

A LBI assegura a todas as pessoas com deficiência a oferta de um sistema educacional inclusivo em todas as modalidades em virtude de suas características, interesses e especificidades para sua aprendizagem. O documento reafirma em seu artigo 27, parágrafo

único, que é dever do “Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015). E, no artigo 28, destaca que é dever do poder público:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:  
I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;  
II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;  
III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (...) XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;  
XVII - oferta de profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2015).

Desse modo, as instituições de ensino devem criar projetos pedagógicos para o atendimento educacional especializado, bem como os demais serviços e adaptações, para que possam atender às especificidades dos alunos com deficiência, garantindo seu pleno acesso ao currículo e promovendo adaptações e condições de igualdade de ensino para que o aluno consiga conquistar sua autonomia.

Dentre tantas conquistas e avanços no campo legislativo, a educação inclusiva foi brutalmente ameaçada via Decreto presidencial nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020), que instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), documento desastroso que se refere à suspensão da obrigatoriedade das escolas de ensino regular de realizar matrículas de alunos com deficiência. Com isso, há o incentivo à volta do ensino em escolas especializadas, ou seja, segregando mais uma vez esse público que há anos vem lutando pelos seus direitos educacionais.

Após a publicação do Decreto nº 10.502, várias notas de repúdio e vários manifestos foram expedidos de diversas entidades científicas associadas à educação especial e inclusiva, evidenciando as contrariedades em relação à proposta do decreto e denominando-o de “decreto da exclusão”, devido a todas as conquistas já alcançadas por meio dos estudos e das pesquisas acadêmicas da área educacional (ABPEE; ANPED, 2020).

Pesquisadores da Escola de Filosofia, Letras e Ciência Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) emitiram um posicionamento incisivo contra o referido decreto, dando destaque a diversos estudos realizados pela universidade e publicações

em periódicos com vasto reconhecimento nacional e internacional diretamente ligadas à área da educação especial e inclusiva, e sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência.

O Manifesto destaca que:

O documento apresentado esvazia a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, MEC 2008) que resultou de imensos esforços da sociedade brasileira para que o chamado público-alvo da educação especial deixasse de ser objeto de segregação escolar. (...) Não se trata de uma nova política, pois voltamos ao passado. A escolarização de pessoas com deficiência volta a ter como foco o trabalho especializado. Trata-se da descaracterização de uma política nacional que garante direitos. São direitos que têm como ponto de partida a Constituição Federal de 1988, ainda em vigor e são assegurados e promovidos pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei Nº 13146 -2015). (...) Trata-se também de opção isolacionista, pois leva o país a descumprir metas e compromissos internacionais que honrosamente o Estado brasileiro firmou, proclamando o privilégio de inscrever o Brasil entre os signatários de documentos historicamente consolidados com propósitos inclusivos e emancipadores. Como instituição pública estamos nos posicionando e deliberadamente escolhendo permanecer ao lado de estudantes e famílias que contam com nosso trabalho e que, em nossa experiência, contrariamente ao que foi argumentado na divulgação do documento, não estão “clamando” pelas mudanças por essa medida instituídas. Clamam sim pelo respeito e fortalecimento à educação pública (UNIFESP, 2020).

Diante de tantas reivindicações de instituições científicas e pesquisadores da área, o Partido Socialista Brasileiro (PSB), autor da ação, afirmou que o decreto teria como objetivo real segregar alunos com deficiência por perceber o incentivo à criação de escolas e classes especializadas para os alunos com e sem deficiência, o que violaria o direito à educação inclusiva.

O Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Dias Toffoli, suspendeu a legalidade do Decreto nº 10.502/2020 e estabeleceu nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por compreender que o decreto feito pelo Presidente da República não estaria de acordo com a Constituição Federal, que garante o atendimento especializado preferivelmente na rede regular de ensino.

Além disso, referenciou que, em 2009, por meio do Decreto 6.949/2009, expedido Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Brasil internalizou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e firmou o compromisso de promover uma educação inclusiva, “ou seja, com uma educação que agrega e acolhe as pessoas com deficiência ou necessidades especiais no ensino regular, ao invés segregá-las em grupos apartados da própria comunidade” (BRASIL, 2020).

### 3.5 Educação Física e inclusão escolar

De acordo com Rodrigues (2003), a disciplina de Educação Física se mostrou à margem de debates sobre o movimento de inclusão, atuante em nosso país na década de 1990. E, nesse sentido, muitas crianças com deficiência até conseguem ter acesso às escolas de ensino regular, mas em algumas situações, são dispensadas das aulas de Educação Física, geralmente devido à insegurança por parte do professor.

Dessa maneira, a EF escolar era excludente em virtude de seus métodos de ensino serem repetitivos e monótonos, além de não se preocuparem com a participação de todos os alunos (OLIVEIRA, 2002). O autor esclarece que a Educação Física escolar deve assegurar o direito do aluno e não os conduzir a uma opção descartada. Sendo assim, nenhum aluno deve ser dispensado da disciplina, e sim incluído no planejamento.

A Educação Física escolar, segundo Darido (2008), é compreendida como um mecanismo de transformação e construção, seja ela coletiva ou individual, transpondo barreiras da desigualdade social, da liberdade, do exercício de justiça, da formação de atitudes éticas, de solidariedade e cooperação, assim como de inconformidades físicas e psíquicas.

De acordo com Oliveira (2002), a educação teve vários avanços que contribuíram para que a Educação Física deixasse de ser seletiva; entretanto, muitos profissionais ainda se preocupam com o corpo e suas capacidades fisiológicas. A Educação Física escolar, do mesmo modo que qualquer outra disciplina, deve partir do pressuposto de adequação para a criança, contribuindo para o seu desenvolvimento de acordo com suas especificidades e capacidades e promovendo a construção do respeito e solidariedade (OLIVEIRA, 2002).

Segundo Bueno e Resa (1995), a Educação Física é uma área para fazer adaptações, haja vista que ela desenvolve habilidades para que todos possam interagir sem que se priorizem as dificuldades, mesmo diante de suas especificidades, sempre realizando adaptações ao meio para que os alunos possam se sentir incluídos em todo processo educacional. Strapasson e Carniel (2007) complementam que as adaptações nas aulas de EF são extremamente importantes para que os alunos com deficiência consigam participar de todas as atividades tendo as mesmas oportunidades.

Para Lehnhard (2012), a EF pode ser caracterizada como uma área que, no ambiente escolar, pode fazer adaptações para que tenha a participação de todos os alunos e, independentemente das limitações em que se apresentam. Essa disciplina pode proporcionar a equidade entre os alunos e, desse modo, proporcionar a todos que participem das aulas, respeitando suas especificidades diante das possíveis adaptações.



A Educação Física escolar pode ser considerada uma ferramenta importante para a inclusão escolar por desenvolver atividades físicas, psicomotoras e brincadeiras recreativas com todos os alunos por meio de vivências corporais, jogos e esportes, promovendo o desenvolvimento das habilidades e potencialidades de cada aluno (PALMA; LEHNHARD, 2012). No mesmo sentido, Soler (2009) defende que a EF não deve fazer a diferenciação de hábeis e inábeis, e sim proporcionar possibilidades para que todos consigam desenvolver suas habilidades específicas.

Para a inclusão de alunos com deficiência, de acordo com Rosa (2014), a Educação Física é fundamental no processo inclusivo por desenvolver a educação por completo, associando a mente e o corpo e aprimorando as habilidades físicas, motoras e sociais dos alunos.

Para Chicon (2008), a inclusão nas aulas de EF está relacionada diretamente às atitudes, e elas estão ligadas à formação do homem junto à aceitação da diversidade humana. Todos os aspectos atitudinais estão englobados nos processos didáticos, metodológicos e de conhecimentos teóricos que se entrelaçam nesse meio. Na concepção do autor, as aulas de EF contribuem de forma significativa e positiva para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, sendo minimizado o impacto do processo de inclusão.

As aulas de EF ativam as habilidades físicas, de cultura corporal e de aspectos cognitivos, bem como os aspectos socioafetivos. Essas aulas são importantes, também, porque mantêm o contato com o próximo. E, diante disso, ressaltamos que a inclusão nas aulas de EF não consiste em somente fazer adaptações para os alunos com deficiência participarem, e sim, na participação de todos os alunos, criando possibilidades de desenvolver suas habilidades de acordo com suas especificidades, a fim de criar uma perspectiva pedagógica e de ensino que, de fato, esteja compromissada para a construção de um ambiente de ensino inclusivo.

Nessa perspectiva, cabe à escola colaborar para a construção de um diálogo para que alunos com deficiência não sejam discriminados ou excluídos, e sim possam aprender junto com os demais na prática da Educação Física. Ainda assim, a escola é um ambiente de conhecimento que deve promover o desenvolvimento e as potencialidades dos alunos com deficiência (CHICON, 2008).

Chicon (2013) evidencia que a escola é vista como um ambiente próprio para a prática pedagógica, em que pode ser desenvolvida uma vasta quantidade de projetos e atividades, tendo como objetivo principal o aprendizado do aluno como elemento mais importante no espaço escolar. A escola dispõe de uma infinidade de projetos que buscam o bem-estar do aluno, sendo trabalhado no presente para ter a garantia de um futuro digno e benéfico para cada ser humano dentro do ambiente social. Para tanto, se faz necessário que o professor elabore e desenvolva

atividades para que os alunos com deficiência sejam inseridos no processo de ensino aprendizagem.

Nascimento *et al.* (2007) ressaltam que a Educação Física é uma área do conhecimento que procura o desenvolvimento das potencialidades dos alunos de maneira qualificada e democrática, não usando a seletividade. Essa disciplina auxilia no desenvolvimento do aluno de forma integral, contribuindo no que se refere aos aspectos biológicos e sociais e demonstrando as possibilidades de inclusão dentro da escola, bem como na sociedade.

De acordo com Rodrigues (2017), na Educação Física existem várias possibilidades de se constituir uma educação inclusiva, sendo alguns deles:

**Em primeiro lugar** em EF os conteúdos ministrados apresentam um grau de determinação e rigidez menor do que outras disciplinas. O professor de EF dispõe de uma maior liberdade para organizar os conteúdos que pretende que os alunos vivenciem ou aprendam nas suas aulas [...] assim, aparentemente a EF seria uma área curricular mais facilmente inclusiva devido à flexibilidade inerente aos seus conteúdos o que conduziria a uma maior facilidade de diferenciação curricular

**Em segundo lugar**, os professores de EF são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas face aos alunos que os restantes professores. Talvez devido aos aspectos fortemente expressivos da disciplina, os professores são conotados com profissionais com atitudes mais favoráveis à inclusão e que conseqüentemente que levantam menos problemas e encontram soluções mais facilmente para casos difíceis. Esta imagem positiva e dinâmica dos professores de EF é um elemento importante da sua identidade profissional sendo por isso frequentemente solicitados para participar em projetos de inovação na escola.

**Em terceiro lugar** a EF é julgada uma área importante de inclusão dado que permite uma ampla participação mesmo de alunos que evidenciam dificuldades. Este facto pode ser ilustrado com a omnipresença da EF em planos curriculares parciais elaborados para alunos com necessidades especiais. Ainda que conscientes das diferentes aptidões específicas de cada um, entende-se que a EF é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevado de alunos com níveis de desempenho muito diferentes (RODRIGUES, 2017, p. 5-6 - grifo meu).

Nesse sentido, a EF é vista como uma área importante para inclusão de alunos com deficiências, mesmo que existam diferentes aptidões físicas de cada indivíduo. É importante ressaltar que o professor de Educação Física, por ser um membro atuante na escola, é um mediador importante para se efetivar a inclusão, assegurando todos os direitos dos alunos e não os conduzindo a uma opção a ser descartada nas aulas (RODRIGUES, 2017).

Rodrigues (2017) resalta que por ser disciplina curricular, a EF não pode ficar neutra ou imparcial com relação à educação inclusiva; ela é parte complementar do currículo oferecido pela escola. “Esta disciplina pode-se constituir em um adjuvante ou um obstáculo adicional a que a escola seja (ou se torne) mais inclusiva” (RODRIGUES, 2017, p. 5). Portanto, sob esse ponto de vista, a EF torna-se uma área curricular desafiadora para a educação inclusiva de

alunos com deficiência em virtude da versatilidade inerente aos seus conteúdos, conduzindo-os com maior facilidade de diferenciação curricular.

Vale ressaltar que a EF no ambiente escolar se configura como uma grande área a ser adaptável, permitindo a participação entre crianças, jovens e adultos em atividades físicas adequadas às suas especificidades, sendo valorizados ao mesmo tempo em que se integram no mesmo mundo (ambiente).

Marques, Silva e Silva (2008) discutem sobre as adaptações nas aulas de EF, destacando que se trata de um mecanismo para promover a interação e participação dos alunos sem qualquer exclusão, atendendo todas as diferenças e especificidades presentes na escola e proporcionando um aprendizado expressivo para os alunos. Não se deve, portanto, somente trabalhar a socialização entre eles, mas também os movimentos para melhor locomoção com as devidas adaptações necessárias nas aulas de Educação Física.

Soler (2009) ressalta que criar atividades adaptadas de maneira que todos os alunos possam participar e interagir, explorando diversas situações como de ajuda, amizade ou o simples contato, não é uma tarefa fácil de ser alcançada, e sim desafiadora para o professor, pois é por meio das atividades desenvolvidas que o profissional passará os conceitos de igualdade, respeito e convivência social.

De acordo com Bueno e Resa (1995), a EF adaptada aos alunos com deficiência não tem diferença em seu conteúdo, porém compreende mais técnicas e formas de organização para serem aplicadas aos alunos. É um processo de atuação docente que necessita de muito planejamento, objetivando atender às especificidades de aprendizagem de todos os alunos e de acordo com essas necessidades, ou seja, o professor deve programar-se e construir seu trabalho com o intuito de contemplar os tipos de adaptações necessárias para atender a todos os alunos.

Como componente curricular, a EF, sem dúvidas, é fundamental para o cotidiano escolar por ter a possibilidade de promover a interação de todos os alunos por meio de atividades, brincadeiras e jogos lúdicos, dando oportunidades para que os que possuem alguma deficiência mostrem que são capazes de participar das atividades realizadas em conjunto. Gorgatti *et al.* (2004) dizem que o ambiente educacional em que a EF está inserida não pode ser limitante ao ponto da criança se afastar da convivência com as demais em razão de questões irrelevantes. Os autores complementam que:

[...] a convivência com pessoas diferentes deveria ser uma grande ferramenta em educação, preparando pessoas mais conscientes para a vida e para suas possibilidades. O ensino especial deve ser uma saída quando o progresso do aluno estiver seriamente comprometido em uma classe regular e não uma questão de conveniência para professores e diretores de escola (GORGATTI *et al.*, 2004, p. 64).

Desse ponto de vista, a inclusão de alunos com deficiência deve fazer parte da rotina do professor de Educação Física em qualquer ambiente de atuação, seja ele em academias, clubes ou qualquer lugar que esteja relacionado a atividades e exercícios físicos. O professor de Educação Física deve sempre promover o bem-estar dos alunos, independentemente de sua condição psíquica, física ou motora.

Para Chicon (2008), o processo de inclusão educacional exige pequenas e grandes transformações, sejam em ambientes físicos ou na mentalidade e no comportamento das pessoas. O autor complementa que é muito importante o envolvimento de gestores para a organização e adequações nos espaços escolares, de modo que favoreça a total acessibilidade e o conforto de todos os alunos, com deficiência ou não. Contudo, se não houver a mudança de comportamentos e paradigmas das pessoas envolvidas no processo educacional, todo o esforço será um trabalho perdido.

Ao mencionar a EF dentro de um processo de inclusão educacional, é importante a reflexão sobre o compromisso que o professor deve firmar, de aquisição de conhecimento para que esteja devidamente preparado e seguro sobre sua atuação a fim de atingir os objetivos e as demandas do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência (CHICON, 2013).

A Educação Física tem amplas possibilidades de incluir alunos com deficiência por meio de propostas metodológicas, com o uso da criatividade, em que pode ser explorado movimento corporal, com jogos, esportes e brincadeiras, entre todos, celebrando diferença. A partir dessas experiências vividas, podem alcançar o sentimento de cooperação, igualdade e solidariedade.

Segundo Aguiar e Duarte (2005), a Educação Física inclusiva deve ter o aluno como foco para que ele possa desenvolver competências e condições igualitárias. Desse modo, deve elaborar estratégias para diminuir a exclusão ou segregação. Por meio dessas atividades da EF, os alunos ampliam contatos interpessoais considerando atividades físicas que possam oferecer um ensino que ultrapasse e supere seus limites, além de não apenas construir uma proposta de competitividade, mas também ter contato físico por meio de dinâmicas e práticas educativas que visam a valorização da diversidade e respeito entre os alunos.

De acordo com Darido (2008), a Educação Física escolar envolve o aluno na cultura corporal, auxiliando na formação cidadã para que ele seja capaz de reproduzir ou até mesmo transformar a cultura. Ainda de acordo com a autora, a prática de EF tem o papel de desenvolver aspectos individuais e coletivos e de trabalhar o desenvolvimento motor, o bem-estar social e a aptidão física nos alunos (DARIDO, 2008).

O professor deve ressignificar suas técnicas pedagógicas e renunciar a paradigmas educacionais ultrapassados para atuar sob a ótica da educação inclusiva. Além disso, precisa estar ciente de que uma de suas responsabilidades é ajudar os alunos a formar relacionamentos fundamentados em cooperação, respeito, adaptabilidade e aceitação. Somente uma formação que enfatize a diversidade como componente benéfico da educação poderá trazer essa transformação na prática pedagógica.

Nesse sentido, é necessário um planejamento educacional por parte dos professores, com observação das necessidades e dificuldades de cada aluno de forma que sejam valorizadas as potencialidades individuais e que não olhem para suas limitações e deficiências, mas sim se vejam como pessoas capazes de realizar qualquer atividade dentro da sua realidade.

Portanto, a escola e todos os profissionais que a integram devem estar abertos para todos, criando um ambiente onde todos possam aprender juntos, independentemente de qualquer que seja a dificuldade. Para a inclusão educacional de pessoas com deficiência, é dever da escola proporcionar adaptações ao aluno, e não o aluno que deve se adaptar às regras e formas antes pré-estabelecidas.

### **3.6 A importância da formação de professores para a inclusão educacional**

A publicação da LDB (BRASIL, 1996) foi um momento significativo para a educação brasileira, principalmente por valorizar a formação dos profissionais para atuar na educação básica. A LDB estabeleceu, em seu artigo 62, que:

Art. 62.- A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

A partir desse documento a formação de professores, de fato, passou a ter mais notoriedade no âmbito educacional do Brasil, tendo em vista que houve uma maior preocupação com os critérios quanto à formação profissional para poder atuar. Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, o professor é fundamental para a formação do aluno, como afirma Mantoan (2006), que considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor. De acordo com a autora, “a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão” (MANTOAN, 2006, p. 48).

Na LDB (BRASIL, 1996), é perceptível o compromisso com a formação do professor dentro da perspectiva da educação inclusiva, especificando que esse profissional necessita ser capaz de compreender a diversidade existente no ambiente escolar. São descritos no Art. 61 os fundamentos de formação e orientação para esses profissionais.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

As legislações garantem que tanto a escola quanto o professor necessitam estar dentro das conformidades e capacidades para o atendimento desses alunos. Isso porque o tema “educação inclusiva” é apenas brevemente abordado nos cursos de graduação (formação inicial), bem como em outras especialidades, o que não garante que esses professores estejam adequadamente preparados quando solicitados a ensinar alunos com deficiência (MANTOAN, 2003).

O alcance dos objetivos na educação inclusiva depende de todos os integrantes de uma unidade escolar,

É essencial que a inclusão envolva à todos no processo educativo. Cabe a equipe mediar um diálogo permanente, ao articular saberes em suas diversidades, proporcionar vivências significativas para a formação integral do indivíduo. A inclusão deve fazer parte de uma proposta não segregativa e abranger os educadores, a família e a comunidade e estar embasada numa filosofia que proporciona a todos igualdade e respeite as diferenças (AZEVEDO; CUNHA, 2008, p. 53).

Pletech (2005) destaca a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando que esse profissional deve atuar sob uma perspectiva de valorização da diversidade como aspecto de maior relevância em sala de aula. Para a autora, o professor precisa ser capaz de “[...] construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdo, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar” (PLETECH, 2005, p. 39).

A interação e as conexões sociais entre os alunos durante as aulas de EF na escola têm sido reconhecidas como importante para promover atitudes inclusivas. Nesse sentido, conforme Martins (2014), o currículo de Educação Física deve ser reconhecido como um terreno fértil

para a criatividade e expressão de valores e sentimento de solidariedade, potencializando a cultura inclusiva predominante no ambiente escolar.

Lidar com as diferenças de cada criança que está inserida em um mesmo grupo é o maior desafio do professor de EF, tendo em vista que cada aluno é único em suas necessidades, habilidades e características pessoais; e, por isso, é fundamental que o professor esteja ciente de que a heterogeneidade será sempre a norma em sua sala de aula. No entendimento de Chicon (2008), o professor lida constantemente com as diferenças, sejam elas físicas, sensoriais ou múltiplas, sendo indisciplinadas ou hábeis em alguns aspectos, mas não em outros.

Para o desenvolvimento eficiente da inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino, é necessário e urgente aprimorar a formação de professores, conforme explicitam diversos estudos (BUENO, 1999; PLETSCHE, 2005). Pesquisas já demonstraram que os professores, muitas vezes, não estão prontos para receber crianças com deficiência em suas aulas.

A formação tem um significado mais amplo e abrange toda a vida, pois é permanente e ocorre de várias maneiras e locais. A ausência de preparação dos professores e, mais particularmente, a falta de formação sustentada nos princípios da educação inclusiva destacam-se como uma das barreiras potenciais mais evidentes para a efetiva inclusão de crianças com deficiência.

Atualmente, há falta de assistência, treinamento ou financiamento para professores que trabalham diretamente com alunos com deficiência em sala de aula, apesar dos esforços feitos pelo sistema educacional existente para oferecê-los. E, no que se refere à formação do professor, Pletsch (2005) destaca que:

[...] o grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade (PLETSCH, 2005, p. 38).

De acordo com Martins (2014), uma vez que o ensino em salas de aula inclusivas exige maior dinamismo e inventividade por parte dos professores, a experiência e a compreensão sobre os alunos com deficiência são consideradas de maior importância para a formação de atitudes positivas.

Oliveira (2011) enfatiza que a educação inclusiva e a formação em Educação Física devem ser vistas como componentes essenciais da preparação global dos professores e não como uma subárea ou disciplina específica. O autor ainda ressalta que a reformulação curricular

para a formação de professores de EF deve sempre ser reforçada e trabalhada no sentido de prepará-los para atuarem com a diversidade existente em uma sala de aula, seja com alunos com deficiência, culturas diferentes, religiões e questões relacionadas à regionalidade onde se atua, e que se deve levar em consideração constantemente o conteúdo.

Sobre a formação de professores, Reis (2013) expõe os conhecimentos necessários para se trabalhar com a educação inclusiva:

[...] a formação do professor deve contemplar os conhecimentos exigidos para a educação inclusiva não só no sentido da conscientização para lidar com as diferenças, mas, sobretudo, no preparo de material e atividades pedagógicas coerentes com a realidade de seu alunado (REIS, 2013, p. 123).

Sendo assim, a atividade docente tem papel fundamental em todos os aspectos que permeiam o processo educativo. Diante dessa importância, várias questões recaem sobre o estigma da formação de professores, principalmente no que diz respeito à formação na área de educação inclusiva.

Segundo Santos e Reis (2016), a formação docente deve ser pautada na valorização da diversidade existente no ambiente escolar, construindo uma nova visão educacional.

Assim, para que a inclusão escolar aconteça de forma efetiva, dentre outros fatores, é preciso que o professor esteja apto para planejar estratégias e ações que viabilizem o aprimoramento das habilidades de todos os alunos. Para tal, a formação do professor deve contemplar a valorização da diversidade, a construção de uma nova visão de educação, a flexibilização das práticas pedagógicas, a competência para trabalhar de forma colaborativa com outros profissionais e a habilidade de reconhecer as necessidades educativas de cada aluno (SANTOS; REIS, 2016, p. 339).

Para abordar a questão da inclusão escolar na formação docente, voltada para que os professores compreendam e reflitam sobre os princípios da educação inclusiva e entendam que caberá a ele trabalhar com as características únicas de cada aluno presente nas salas de aula, é fundamental que o tema da inclusão escolar seja abordado nos programas de formação de professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Deve-se apoiar na compreensão do significado de aceitar as diferenças, valorizar a diversidade e praticar a alteridade, além de promover atitudes de respeito e solidariedade entre os alunos que não apresentam nenhum tipo de deficiência.

Rodrigues (2017) afirma que a primeira formação de professores em relação à inclusão deve ser feita pensando em cada conteúdo da disciplina de formação que possa levar a uma



atuação inclusiva. Além disso, o autor também defende a ideia de uma formação de professores com princípios para a inclusão.

[...] a formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando à inclusão de todos os alunos (...) precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder as demandas do nosso século (FIGUEIREDO, 2013, p. 141).

Para Vitaliano (2010), a formação de professores, deve contemplar alguma disciplina curricular obrigatória que se relacione ao tema - inclusão -, assim todos terão conhecimento sobre práticas pedagógicas inclusivas e formas que facilitam o acesso e presença do aluno com deficiência na escola. O processo de inclusão escolar ainda está sendo implementado, e a composição dos alunos na formação está se tornando mais importante, mas os currículos dos cursos de formação de professores não levam em conta essa nova realidade, tornando a formação de professores um tema altamente preocupante.

O professor deve ter informações amplas para a prática docente e conhecimentos específicos da área como alicerces em sua formação inicial e continuada para atuar na inclusão educacional. Segundo Mantoan (2006), os professores esperam receber uma formação que lhes permitam implementar planos pré-determinados nas suas salas de aula, garantindo a resolução dos problemas que acreditam encontrar nas escolas inclusivas.

Assim, é fundamental que a formação permita aos professores reconhecer os mecanismos escolares produtores de exclusão, bem como os processos que apoiam a criação de uma escola inclusiva, particularmente nas áreas ligadas à gestão escolar, organização curricular e avaliação de execução (VITALIANO, 2010).

Com base nesses pressupostos, é fundamental formar um profissional independente, autorreflexivo e capaz de decidir por si mesmo a oferecer oportunidades pedagógicas para satisfazer especificidades educacionais do aluno.

Vitaliano (2010) enfatiza que:

Considerando todas estas análises, percebemos a necessidade de planejar a construção do processo de formação de professores, de modo que, efetivamente as próximas gerações de professores se percebam responsáveis pela aprendizagem de todos os alunos e não somente daqueles que não apresentam deficiência (VITALIANO, 2010, p.56).

Em sua formação inicial nos cursos de licenciatura, os professores devem ser preparados para conhecer e compreender a inclusão de alunos com deficiência na escola, tornando-os aptos para organizar suas atividades e seu planejamento de suas aulas e buscando proporcionar a interação deles e a promoção de uma socialização com os colegas.

A formação docente ancorada nos princípios da Educação Inclusiva pode colaborar para a efetivação da inclusão escolar ao possibilitar aos alunos público-alvo da Educação Especial reais oportunidades de desenvolvimento por meio da valorização de suas capacidades, do incentivo à construção de novas habilidades e de práticas pedagógicas diversificada e reflexivas que consideram as especificidades de cada aluno (SANTOS; REIS, 2016, p. 340).

Fica cada vez mais evidente a necessidade de criar mecanismos para incentivar os professores a receber uma formação adequada para auxiliá-los na criação de aulas consistentes com os objetivos da educação inclusiva. A formação deve possibilitar ao professor as ferramentas necessárias para trabalhar de forma mais eficaz com as crianças com deficiência. Ademais, essa formação deve auxiliar a diminuir as inúmeras dificuldades que o processo de inclusão continua apresentando em suas atividades docentes cotidianas. Mantoan (2003, p. 60) destaca que é fundamental “formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulos para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções”.

Vale ressaltar que a formação de professores não é uma solução para todos os problemas e dificuldades associados à inclusão escolar e não será o único fator para determinar se o processo de inclusão será totalmente implementado, pois há muitos outros fatores que devem ser considerados, como as questões educacionais gerais, por exemplo, as adaptações dos prédios escolares, o número excessivo de alunos em cada turma, a evasão escolar, a degradação do ensino público entre outros. Ou seja, mudanças cruciais para que melhorias significativas sejam feitas no sistema educacional no Brasil no que diz respeito à inclusão de crianças com deficiência.

Um professor pode estabelecer uma prática pedagógica que respeite a variedade presente na situação educativa e que inspire todos os alunos, independentemente da sua singularidade. Assim, de acordo com Santos e Reis (2016):

Contudo, certamente uma adequada formação contribuirá significativamente para que o professor desenvolva uma prática pedagógica que respeite a diversidade presente no contexto educacional e que estimule todos os alunos, independentemente de suas peculiaridades, à aprendizagem (SANTOS; REIS, 2016, p. 341).

Diante desse ponto de vista, é fundamental a implementação de programas de formação de professores que se concentrem no desenvolvimento de diversas técnicas de ensino e aprendizagem para apoiar atividades que melhorem o desenvolvimento das crianças com deficiência. A falta de formação suficiente impede os professores de produzirem um trabalho convincente e de alta qualidade.

### **3.7 Educação Física Adaptada e suas contribuições para a inclusão escolar.**

A Educação Física Adaptada, que é um ramo da Educação Física, tem como objetivo incluir aqueles que apresentam deficiências intelectuais, físicas ou motoras por serem frequentemente excluídos das atividades devido às suas condições.

A Educação Física Adaptada tem um papel importante no ambiente escolar, pois traz consigo possibilidade aprimorar o crescimento, desenvolvimento motor, intelectual, social e emocional dos alunos, principalmente daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Ao falar sobre Educação Física Adaptada, examinamos um corpo de conhecimento que discute as questões biopsicossociais que afetam a população com baixa função motora, incluindo aqueles que têm distúrbios físicos, sensoriais (visuais e auditivos), mentais e deficiências múltiplas. É seu objetivo trabalhar com o aluno sem olhar para as diferenças, elevando sua autoestima e autoconfiança por meio do potencial de realização das atividades e, conseqüentemente, de sua inclusão.

De acordo com Duarte e Lima (2003), as atividades da Educação Física Adaptada devem oferecer atendimento especializado a alunos com necessidades peculiares, respeitando as diferenças individuais, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dessas pessoas e possibilitar que se tornem membros plenamente integrados à sociedade.

Segundo Cidade e Freitas (1997), o Educação Física Adaptada busca identificar as necessidades e capacidades de cada aluno em relação às suas capacidades e adaptações para o movimento, facilitando assim sua independência e autonomia, bem como o processo de sua inclusão social e acadêmica.

Educação Física Adaptada é uma parte da Educação Física, cujos objetivos são o estudo e a intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas. Seu foco é o desenvolvimento da cultura corporal de movimento. Atividades como ginástica, dança, jogos e esporte, conteúdos de qualquer programa de atividade física, devem ser consideradas tendo em vista o potencial de desenvolvimento pessoal (e não a deficiência em si) (PEDRINELLI; VERENGUER, 2005, p. 4).

Diante disso, destacamos que cabe ao profissional no campo emergente da Educação Física Adaptada ser paciente, observador e criativo, pois ele deve organizar aulas especificamente para alunos que delas necessitem, adaptando de acordo com as necessidades dos alunos atendidos, seja no âmbito intelectual ou mesmo que tenham o desenvolvimento motor comprometido.

A Educação Física Adaptada tem sido valorizada e enfatizada como um dos pré-requisitos para o desenvolvimento motor, intelectual, social e emocional das pessoas. É geralmente entendida como: atividades adaptadas às capacidades de cada pessoa, respeitando as suas diferenças e limitações individuais, dando às pessoas com deficiência a oportunidade de melhorar o seu nível de desenvolvimento global e, conseqüentemente, a sua qualidade de vida.

Para maior compreensão desta dissertação, consideramos importante a construção de um capítulo metodológico no qual apresentamos ao leitor todas as etapas deste trabalho: como ele se caracteriza, quais foram os critérios de seleção da instituição, quais as características dos participantes da pesquisa, quais os dados da cidade local da realização da pesquisa e quais os procedimentos para a coleta de dados e como foram analisados.

## **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo descrevemos como este estudo foi organizado: os caminhos que trilhamos no decorrer da realização da pesquisa, a caracterização da pesquisa, os pressupostos estabelecidos para a escolha do local da realização da pesquisa e também como definimos os critérios para a seleção dos participantes que integram este estudo.

Ainda neste capítulo, evidenciamos a amostra do estudo, as características dos participantes da pesquisa e os instrumentos para a coleta e análise dos dados.

### **4.1 Caracterização da pesquisa**

Para desenvolver esta pesquisa utilizamos uma abordagem qualitativa e exploratória. Trata-se de um estudo de caso com professoras de Educação Física e com a coordenadora de área específica de um Centro de Ensino em Período (CEPI) da cidade de São Luís de Montes Belos. De acordo com Minayo (2007), existem várias possibilidades no que se refere à metodologia da pesquisa qualitativa. Desse modo, essa metodologia é composta por um conjunto de técnicas que permitem a compreensão da realidade, percepções teóricas de diversas abordagens, além da capacidade criativa do pesquisador.

Para Minayo (2007), a pesquisa qualitativa busca responder questionamentos específicos, significados, motivos e valores que não são possíveis de serem quantificados:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particular. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2007, p. 21).

Nessa abordagem, fica claro que a pesquisa qualitativa dá grande importância à compreensão dos processos e não apenas às descobertas, principalmente quando se trata de destacar o que é distintivo dentro de um contexto histórico e social mais amplo. Indivíduos e grupos devem sempre ser entendidos no contexto de seu entorno, com situações passadas e atuais. Como resultado, a realização da pesquisa qualitativa requer o uso da empatia, hermenêutica, consciência e autorreflexão.

A pesquisa qualitativa, segundo Gil (2002), não se preocupa com quantidade numérica, mas sim com o estudo aprofundado da compreensão de um grupo social ou de uma organização.

A pesquisa qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações, geralmente realizada com um número pequeno de entrevistados/participantes. Dessa forma, proporciona uma relação dialógica e dialética entre participantes e pesquisadores para que haja a compreensão e a consideração da multidimensionalidade do aluno e do ambiente social.

O estudo de caso permite uma análise aprofundada do campo em que a pesquisa acontece, proporcionando a construção de questões problematizadoras sobre a realidade em diferentes níveis. De acordo Yin (2001), o estudo de caso nos permite

[...] uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (YIN, 2001, p. 21).

Sendo assim, para chegar a um número maior de informações do estudo, o pesquisador deve utilizar diferentes técnicas, tendo como objetivo registrar o “total” de uma determinada situação e descrever a complexidade de um caso. Yin (2001, p. 27) complementa que “o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional”

A abordagem qualitativa, nesta pesquisa, categoriza-se pelo caráter exploratório em virtude de ter o objetivo de proporcionar maior proximidade e familiaridade com o problema, a fim de torná-los mais claros na construção de hipóteses bastante flexíveis, de maneira que possibilitem considerações de diversos aspectos sobre o fato estudado. Conforme Gil (2002, p. 41), quanto à pesquisa qualitativa “pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

#### 4.1.1 Estado da arte

Para a coleta de dados, primeiramente, realizamos uma pesquisa bibliográfica no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ligada diretamente ao Ministério da Educação (MEC), para ter o conhecimento do cenário geral das produções científicas que envolvem a temática desta pesquisa. Esta busca nos proporcionou direcionamentos posteriores nas análises e discussões.

A pesquisa bibliográfica, neste estudo, se fez necessária pelo fato de a pesquisa acadêmica necessitar de revisão bibliográfica, proporcionando fundamentação e credibilidade ao trabalho científico. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica tem base em

materiais publicados, tendo como fontes - livros, revistas, jornais e também materiais disponíveis na internet sobre determinado assunto ou conteúdo de pesquisa.

Conforme Gil (2002), a pesquisa bibliográfica pode proporcionar maiores vantagens ao pesquisador por alcançar maiores informações sobre o tema a que se pretende pesquisar, pois “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45).

A partir dos direcionamentos de Gil (2002), desenvolvemos a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), entre 2019 a 2022. Para isso, utilizamos uma busca combinada com os seguintes descritores: “Educação Física Escolar, Percepção docente, Educação Inclusiva e Alunos com deficiência”.

Após fazer as filtragens dentro das grandes áreas de conhecimento, ciências humanas, área de conhecimento em Educação e a área de concentração em Educação e Educação Física, identificamos 293 trabalhos. Destes, 15 deles têm aproximação direta com o tema de estudo desta pesquisa, sendo abordadas discussões como: Educação Física escolar e inclusão; inclusão escolar sob a ótica de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física; atitudes de professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência; e a importância da formação continuada dos professores de Educação Física com olhares formativos para a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas, um tema bastante discutido.

Os critérios de exclusão dos demais trabalhos encontrados deram-se devido à filtragem dos dados por área de conhecimento, que nesta pesquisa foram: Educação, Inclusão e Educação Física. Excluímos todos os trabalhos que não abordavam as áreas mencionadas anteriormente, uma vez que o objetivo deste trabalho é a analisar o conhecimento docente sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

**Quadro 2** – Produções científicas da temática encontradas

Banco de dados	Descritores	Quantidade de trabalhos encontrados ligados diretamente com o desta pesquisa	
CAPES	Educação Física; Percepção docente; Inclusão; Alunos com deficiência.	2019	6 (Dissertações)
		2020	5 (Dissertações)
		2021	1 (Tese) 1 (Dissertação)
		2022	2 (Dissertações)

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

**Quadro 3 – Identificação dos trabalhos encontrados**

<b>Títulos dos trabalhos</b>
EIRAS, Juliana Maria Cardoso. <b>Educação Física Escolar e inclusão de alunos surdos: diálogo entre corpos, línguas e emoções'</b> 25/03/2019 126 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio DE Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH
EVANGELISTA, Rosimaria Rosa do Nascimento. <b>Formação e atuação de professores de alunos com deficiência'</b> 10/04/2019 166 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - Campus Catalão Instituição de Ensino: Universidade federal de Goiás, Catalão Biblioteca Depositária: <a href="https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9615">https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9615</a>
VERDE, Evandro Jorge Souza Ribeiro Cabo. <b>Atitudes de professores de educação física em relação à inclusão de alunos com deficiência'</b> 20/05/2019 72 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal DO Amazonas, Manaus Biblioteca Depositária: <a href="https://tede.ufam.edu.br">https://tede.ufam.edu.br</a>
GARCIAS, Luciana Maia. <b>A percepção de professores sobre barreiras, facilitadores e estratégias para inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física'</b> 27/08/2019 103 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Física Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial da Escola Superior de Educação Física – ESEF
TABOSA, Marcilene Franca da Silva. <b>Corpos que falam: os olhares dos docentes e dos alunos surdos acerca da inclusão nas aulas de educação física do ensino médio do IFRN'</b> 30/09/2019 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca Depositária: UFRN
NANTES, Daniela Pereira. <b>Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula'</b> 31/10/2019 126 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande Biblioteca Depositária: UFMS
SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da. <b>Educação física escolar inclusiva: olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público do Natal/RN'</b> 19/02/2020 141 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE – UFRN
STREY, Ianka Gabriella. <b>Educação física escolar e Paulo Freire: um olhar para a transformação social'</b> 19/02/2020 96 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Regional DE Blumenau, Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Prof. Martinho Cardoso da Veiga
OLIVEIRA, Fabyana Soares de. <b>Formação continuada em educação física: desafios e possibilidades com alunos que apresentam deficiência na escola regular</b> 19/02/2020 145 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE – UFRN
PEREIRA, Andrea Carla Bastos. <b>Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense'</b> 29/09/2020 204 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade FEDERAL do Maranhão, São Luís Biblioteca Depositária: UFMA
FIGUEREDO, Ana Zilda dos Santos Cabral. <b>Inclusão de alunos público alvo da educação especial no colégio de aplicação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA: o que dizem os professores?</b> 26/11/2020 133 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Maranhão, São Luís Biblioteca Depositária: UFMA
ELIAS, Vitoria Regia de Souza. <b>Infraestrutura e inclusão: uma análise do ambiente escolar para alunos com deficiência'</b> 18/02/2021 182 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Repositório Institucional
BARBUIO, Rodrigo. <b>Eu também quero falar! narrativas de alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo sobre a escola comum e as aulas de educação física'</b> 27/08/2021 183 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade SÃO Francisco, Itatiba Biblioteca Depositária: Santa Clara



FERREIRA, Wander Luís. **A formação inicial de professores(as) de educação física e a inclusão de alunos(as) com deficiência no ensino regular:** O currículo e a formação nas universidades públicas de Minas Gerais' 29/03/2022 163 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana Biblioteca Depositária: ICHS

MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima. **Políticas curriculares para os cursos de educação física no Estado do Paraná:** implicações da BNC-formação para a formação docente' 18/04/2022 100 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual DE Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Centrada da UEM

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Dentre os trabalhos encontrados 9 deles apresentam discussões sobre o papel do professor e, nesse sentido, evidenciam que esse profissional é um dos responsáveis por transmitir aos alunos o conhecimento. Entretanto, os trabalhos fazem uma crítica sobre a questão da formação inicial de professores no Brasil, destacando que há obstáculos que a primeira formação de um profissional não garante que ele esteja suficientemente qualificado para exercer uma prática docente integral.

É importante observar que as licenciaturas, especialmente por áreas específicas, não desenvolvem um programa de formação que prepare os futuros professores para a realidade de sua profissão, que vinculem teoria e prática, ou mesmo que os preparem para trabalhar com alunos com deficiência.

Os trabalhos apontam que a Educação Física, como em qualquer outra disciplina, deve ter consciência de que a construção de uma educação inclusiva transcende a ressignificação do paradigma educacional vigente, no qual seja possível que todos os alunos se matriculem e permaneçam, independentemente de serem deficientes. Também deve ser aquele em que os mecanismos de seleção e discriminação que existiam anteriormente sejam substituídos por procedimentos para identificar e remover barreiras que dificultam a aprendizagem dos alunos.

A função do professor fica em evidência quando se trata dos requisitos necessários para a inclusão escolar, tendo em vista a necessidade de um olhar cuidadoso, estudo minucioso sobre cada aluno. Sendo assim, busca por formação para dar subsídio à atuação no ambiente escolar, o compromisso de estar sempre atentos a comportamentos que possam gerar discriminação e exclusão dentro e também fora do ambiente escolar.

As pesquisas defendem que os professores devem compreender a Educação Física dentro de uma perspectiva inclusiva, considerando cada um de seus alunos que, ao serem expostos às possibilidades físicas da cultura do movimento, apresentam situações de exclusão que os impedem de se engajar nas experiências corporais oferecidas, sejam elas em jogos e brincadeiras, esportes, lutas, dança e ginástica. Compreendemos a inclusão não apenas na perspectiva da boa vontade do professor em aprender técnicas metodológicas adequadas para

aplicar em suas aulas com os alunos, mas principalmente como um esforço educacional extremamente político que pode ter impacto no combate ou manutenção das injustiças e desigualdades sociais presentes na sala de aula.

Todos os estudos aqui apresentados ressaltam a importância de reconhecer que todos os professores provavelmente trabalharão com alunos com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência, o que exige que eles recebam uma formação inicial e continuada adequada para promover a educação de qualidade. Entretanto, os estudos demonstram que nem todos os professores que trabalham com alunos com deficiência estão preparados para exercer sua disciplina. Como resultado, consideramos que a reformulação das diretrizes deve levar em consideração a educação especial, principalmente no que se refere à formação de professores e demais profissionais da educação.

Diante dos trabalhos analisados notamos, cada vez mais, a importância da formação docente para tornar o ambiente escolar mais inclusivo. Uma boa formação inicial e continuada é necessária, haja vista que, diariamente, os docentes trabalham com alunos com e sem deficiência em sala, a diversidade é existente. Os trabalhos apontam que professores com cursos especializados para inclusão educacional tendem a desenvolver um trabalho mais produtivo com esses alunos. Isso acontece porque, durante o processo de formação e construção do conhecimento, geralmente, tiveram contato com bibliografia que os ampara, conhecimento de leis sobre os direitos dos alunos com deficiência no âmbito escolar, metodologias que auxiliem o desenvolvimento de trabalhos e adaptações necessárias de acordo com a especificidade de cada aluno.

A formação continuada atua como um aparato para professores, coordenadores e diretores, uma vez que, tendo total conhecimento sobre a inclusão educacional, o profissional pode buscar mecanismo para melhorar o atendimento junto a esses alunos, construindo um ambiente mais inclusivo desde a infraestrutura do prédio escolar bem como as adaptações curriculares para atender as especificidades dos alunos.

Sobre o tema Educação Física e inclusão educacional, os trabalhos identificados no quadro 3, apresentam a Educação Física como componente do currículo escolar, e tem o dever de propiciar a todos os alunos, sem exceção, as vivências, práticas e proporcionar novos aprendizados. No entanto, diante das pesquisas encontradas vimos que ainda é um grande desafio para os docentes assimilar e entender conceitualmente as especificidades da Educação Física diante a inclusão, bem como a construção de metodologias para que possam atender a diversidade dos corpos e suas especificidades no que se referem às problemáticas postas em todo processo de inclusão educacional.

Verificamos que existem estudos que envolvem diálogos com propostas e análises à luz de suas práticas e experiências de vários pontos de vista, incluindo os do professor, da escola e do aluno. Imediatamente, torna-se evidente que esses estudos estão de acordo com o desejo que atualmente temos que pensar mais sobre as práticas de Educação Física fundamentada na inclusão escolar.

## **4.2 Amostra da pesquisa**

Realizamos a pesquisa em uma instituição de ensino público da rede estadual de educação de Goiás, que oferece o ensino fundamental até os anos finais na modalidade de ensino em tempo integral. Essa instituição conta com 280 alunos, 20 professores e 2 auxiliares administrativos, além de 5 funcionários de higiene e alimentação.

### **4.2.1 Critério de seleção**

Os critérios de escolha da instituição de ensino para a realização da pesquisa foram quatro. O primeiro critério foi em virtude de a instituição ser pioneira da educação do município de São Luís de Montes Belos (SLMB) – GO, e a primeira a aderir ao ensino em tempo integral, que já perpassa 5 (cinco) anos de experiência com essa modalidade. O segundo critério foi devido a instituição conter uma matriz curricular mais ampla, oferecendo eletivas que se relacionam com a Educação Física escolar, tais como, eletiva de esportes, jogos de mesa/tabuleiro e lutas.

O terceiro critério foi em virtude de a instituição de ensino ter 30 (trinta) alunos matriculados que apresentam algum tipo de deficiência, dentre eles alguns com laudos médicos, com deficiência visual, física, cognitiva, superdotação, espectro-autista e outros que não apresentam laudo; porém os profissionais que atuam na instituição elaboraram relatórios que foram encaminhados para SEDUC - GO sobre os alunos, descrevendo todas as suas características, dentre elas as dificuldades e as habilidades, em busca de profissionais de apoio para o trabalho com esses alunos. O quarto critério foi que a seleção dos professores se deu por eles estarem como professores regentes da disciplina de Educação Física e com as eletivas de esportes.

### **4.2.2 Descrição da cidade em que a pesquisa foi realizada**

A instituição de ensino está localizada no município de São Luís de Montes Belos (SLMB) – GO, região Centro-Oeste do Estado de Goiás, a 120 quilômetros de Goiânia, com uma população estimada em 34.488 habitantes (IBGE/2021).

A Secretaria Municipal de Educação (SME-SLMB) contém 8 (oito) CMEIs, 7 (sete) instituições de ensino regular que oferecem o ensino fundamental anos iniciais e 2 (duas) instituições de ensino regular com o ensino fundamental anos finais, sendo uma com o regime militar. Já a rede estadual de educação do estado de Goiás, possui 5 (cinco) instituições de ensino atuantes na cidade, sendo 2 (dois) em tempo integral, 1 (um) sendo responsável pelo ensino fundamental anos finais, onde a pesquisa foi realizada, e o outro aderiu ao ensino em tempo integral no início de 2022, com o ensino médio. Além disso, 1 (um) instituição de regime militar com o ensino regular oferece o ensino fundamental anos finais e ensino médio, 1 (um) instituição oferece o ensino médio no período matutino e fundamental anos finais no vespertino e 1 (uma) escola com o ensino especial.

O município de São Luís SLMB conta 1 (um) campus da Universidade Estadual de Goiás – UEG; na área educacional, contém os cursos de Letras e Pedagogia. Também existe um Centro Universitário de iniciativa privada que oferta vários cursos de graduação, dentre eles está o de Educação Física. Vale ressaltar que tanto a SME-SLMB quanto a SEDUC-GO não oferecem curso de formação continuada em educação inclusiva; além disso, UEG e o Centro Universitário também não oferecem cursos de formação continuada na área educacional inclusiva.

#### 4.2.3 Descrição dos participantes

Participaram da presente pesquisa 2 (duas) professoras as quais nomeamos como professora 1 (um) e professora 2 (dois), e 1 (uma) coordenadora de área específica, que também foi nomeada como coordenadora 1 (um).

**Quadro 4** – Descrição dos participantes da pesquisa

Participantes	Sexo	Idade	Formação	Especialização	Tempo de atuação	Ocupação atual
<b>Professora 1</b>	feminino	53	Licenciatura em Letras	Língua Portuguesa, Literatura e Ensino; Letramento Informacional.	15 anos	Professora de Língua Portuguesa, Educação Física, Eletiva de jogos de mesa
						Professora Arte,

<b>Professora 2</b>	feminino	42	Licenciatura em Geografia; Licenciatura em Artes Visuais.	Planejamento Ambiental e Ordenamento Territorial; Artes Visuais.	18 anos	Educação Física e eletiva de esporte.
<b>Coordenadora 1</b>	feminino	44	Licenciatura em Educação Física	Psicomotricidad e e Educação inclusiva	16 anos	Coordenadora de Área Específica.

Fonte: Elaborado pelo autor/dados obtidos através das entrevistas com perguntas abertas (2022).

Todos os participantes da pesquisa são do sexo feminino e fazem parte do quadro efetivo de professores da SEDUC-GO. São funcionários com dedicação exclusiva da instituição de ensino em que foi realizada a pesquisa, residem na cidade e possuem idade entre 40 a 53 anos. Em relação à formação acadêmica, apenas a coordenadora de área possui graduação em Educação Física e especialização que corrobora com os conhecimentos da Educação Física, a psicomotricidade, e também é a única que possui curso de formação continuada na área da Educação inclusiva; o que se destaca diante das demais participantes. Uma (1) professora possui graduação em Artes e Geografia, e a outra possui graduação em Letras. Todos os participantes possuem especialização, porém nenhuma das professoras possuem curso de especialização que se relaciona com a Educação Física ou com a educação inclusiva.

Na identificação dos participantes vale ressaltar que todos estão caminhando para a aposentadoria e, por isso, são oferecidas essas disciplinas como Arte, Ensino Religioso e Educação Física para complementação de carga horária máxima. Nos relatos obtidos através das entrevistas feitas com os professores regentes de Educação Física, notamos que sob o olhar dos gestores que são responsáveis pela modulação dos professores, eles percebem essas disciplinas como sendo “mais fáceis” de trabalhar devido as possibilidades de execução de atividades tanto teóricas como práticas, e também pelo fato de não serem tão cobrados resultados como nas disciplinas de Português, Matemática e Ciências, que existem avaliações bimestrais e anuais que exigem resultados quantitativos dos alunos, aos quais os professores são responsabilizados pela notas alcançadas.

### 4.3 Procedimentos para a coleta de dados

Desenvolvemos este estudo em cinco etapas: (1) a primeira, com elaboração do roteiro das entrevistas; (2) a segunda, com a submissão ao CEP; (3) a terceira, com a aplicação das

entrevistas semiestruturadas aos participantes após a aprovação e liberação do CEP; (4) a quarta, com a transcrição das entrevistas; e (5) a quinta, com a análise de dados.

#### 4.3.1 Elaboração do roteiro para entrevistas

Ao realizar esta pesquisa, percebemos que a entrevista nos possibilita a obtenção de dados por diversos aspectos da vida social, sendo uma técnica eficiente para alcançar dados em profundidade no que diz respeito ao comportamento humano. Desse modo, acreditamos que a entrevista oferece maior flexibilidade em esclarecer o significado das perguntas e fazer adaptações para indivíduos devido às circunstâncias que aparecem no desenvolvimento da entrevista (GIL, 2002).

Segundo Gil (2002), a entrevista é uma das melhores opções para que se alcancem informações de algo que é pesquisado.

Uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais. Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos valem-se dessa técnica, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação. (...) Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram (GIL, 2002, p. 109).

Elaboramos as perguntas no sentido de atender aos objetivos desta pesquisa, as quais construímos sob o direcionamento da orientadora da pesquisa e com base nos aspectos teóricos até então estudados. Sendo assim, desenvolvemos roteiros semiestruturados de perguntas adaptadas para as professoras de Educação Física e a coordenadora pedagógica de área específica.

Os roteiros incluíram questionamentos sobre a formação e atuação profissional, metodologias utilizadas nas aulas, percepção sobre educação inclusiva e sobre o conhecimento desses profissionais em relação à Educação Física e as possibilidades para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas.

Ressaltamos que as entrevistas foram gravadas em áudio, mediante o consentimento dos participantes da pesquisa, os quais assinaram os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Como forma de segurança para os entrevistados e também para a pesquisa, arquivamos essas gravações em um drive que somente os envolvidos na pesquisa têm acesso. Em seguida, as transcrevemos para que pudéssemos proceder com as análises.

#### 4.3.2 Procedimentos ético da pesquisa

Para a realização da pesquisa, todo o projeto passou pelos trâmites legais e foi cadastrado na Plataforma Brasil para a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), obtendo o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 51750821.0.0000.8113, com aprovação junto ao parecer nº. 5.172.067. Ressaltamos que iniciamos a pesquisa somente após a aprovação do CEP, e as entrevistas ocorreram nos meses de junho e agosto de 2022.

#### 4.3.3 Aplicação das entrevistas

Para a realização das entrevistas, realizamos o primeiro contato com os participantes, ocasião em que agendamos uma reunião no período vespertino na própria instituição de ensino para a apresentação da pesquisa e explicação de como seriam seus desdobramentos. Logo após todos os esclarecimentos, apresentamos o TCLE que, em seguida, foi assinado pelos participantes. Posteriormente, elaboramos um quadro de horários de acordo com a disponibilidade dos participantes da pesquisa. Todas entrevistas ocorreram no período vespertino, na biblioteca da instituição em virtude de ser um ambiente mais calmo e silencioso. Cada entrevista teve duração de 20 a 30 minutos.

Primeiramente, entrevistamos as professoras de Educação Física, de forma presencial individual, a fim de evitar desconforto entre elas. Para a gravação do áudio da entrevista utilizamos um smartphone. A entrevista com a coordenadora de área ocorreu no mês de agosto de 2022, pois no mês de junho de 2022 ela estava de licença médica, sendo utilizado o mesmo processo de gravação das professoras, conforme citado. Entretanto, realizamos perguntas diferentes com objetivo de analisar o conhecimento da coordenadora de área em relação à atuação das professoras de Educação Física nas aulas e se o que foi executado estava de acordo com o planejamento. Findadas as entrevistas, iniciamos um trabalho exaustivo de transcrição das entrevistas na íntegra para dar início à categorização e análise dos dados.

#### 4.3.4 Análise dos dados

Adotamos a análise de conteúdo como método a ser utilizado para a interpretação dos dados. Esta tem sido uma das metodologias mais utilizadas em pesquisas nas ciências sociais e humanas, particularmente em estudos qualitativos (BARDIN, 2004).

Analisamos os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas mediante análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2004), pode ser compreendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p. 41).

Antes de iniciar a análise propriamente dita, foi necessário a organização dos materiais para ter consciência sobre o que estava disponível para análise. Neste momento analisamos o que faz sentido seguir para uma análise mais rigorosa (BARDIN, 2004).

Bardin (2004, p.95) apresenta 3 (três) fases a serem seguidas para a análise de conteúdo “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Segundo Bardin (2004) a pré-análise corresponde a,

[...] um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao computador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso (BARDIN, 2004, p.95).

Nesse sentido, a pré-análise tem como objetivo a organização dos dados coletados, ou seja, construir o caminho a ser percorrido durante a pesquisa. Ainda na pré-análise para auxiliar nos questionamentos aqui abordados nesta dissertação com objetivo de ultrapassar a “compreensão instantânea” das entrevistas, recorreremos a algumas regras abordadas por Bardin (2004), a leitura flutuante,

a) A Leitura <<flutuante>> - A primeira actividade consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura «flutuante» por com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco: a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos. b) A escolha dos documentos.- O universo de documentos de análise pode ser determinado a priori (BARDIN, 2004. p.96).

Neste momento, estabelecemos um contato com os dados, buscando as primeiras percepções das mensagens contidas nas entrevistas, criando impressões, expectativas, representações e emoções contidas nas mensagens. Nesta fase, já é possível fazer uma avaliação sobre o que faz sentido analisar para poder prosseguir a análise dos dados da pesquisa.



Bardin (2004) discorre sobre a construção de hipóteses e objetivos a serem propostos para alcançar os objetivos propostos da pesquisa,

c) A formulação das hipóteses e dos objectivos.- Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros. O objectivo é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados. Levantar uma hipótese é interrogarmo-nos: «será verdade que, tal como é sugerido pela análise a priori do problema e pelo conhecimento que dele possuo, ou, como as minhas primeiras leituras me levam a pensar, que ...?» (BARDIN, 2004. p.98).

Segundo a autora, a construção das hipóteses nem sempre é necessária ou serão levantadas na ocasião da pré-análise. Entretanto, não é obrigatório conter um guia de hipóteses no corpus da pesquisa para continuar o desenvolvimento da análise dos dados (BARDIN, 2004).

Na sequência, Bardin (2004) destaca a importância de referenciar os índices e elaborar indicadores nas mensagens emitidas. Desse modo, evidencia que quase sempre será possível identificar alguns indicadores que são latentes nas mensagens dos dados a serem analisados,

d) A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores. - Se se considerarem os textos como uma manifestação contendo índices que a análise vai fazer falar, o trabalho preparatório será o da escolha destes – em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas - e sua organização sistemática em indicadores. [...] Por exemplo: supõe-se que a emoção e a ansiedade se manifestam por perturbações da palavra durante uma entrevista terapêutica. Os índices retidos (²) («Hã», frases interrompidas, repetição, gaguez, sons incoerentes ...) e a sua frequência de aparição, vão servir de indicador do estado emocional subjacente. Uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros. Desde a pré-análise devem ser determinadas operações: de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registo dos dados (BARDIN, 2004, p.99-100).

Na análise de conteúdo, algumas regras são fundamentais para sua compreensão. Bardin (2004) faz apontamentos sobre as categorias de análises e orienta que elas devem ser homogêneas, exaustivas, exclusivas, objetivas, adequadas e pertinentes.

e) A preparação do material.- Antes da análise propriamente dita, o material reunido deve ser preparado. Trata-se de uma preparação material e, eventualmente, de uma preparação formal («edição>>»). Por exemplo: as entrevistas gravadas são transmitidas (na íntegra) e as gravações conservadas (para informação paralinguística), os artigos de imprensa são recortados, as respostas a questões abertas são anotadas em fichas, etc. (BARDIN, 2004, p. 100).

É preciso compreender as mensagens por meio da inferência e, principalmente, da interpretação, que é a compreensão tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente, ocultados intencionalmente ou não nas mensagens. Sobre as categorias de análises, Bardin (2004) descreve que:

[...] a análise por categorias cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos e simples (BARDIN, 2004, p. 153).

Nesse sentido, o/a analista de conteúdo coloca em prática o esforço de interpretação de forma mais completa, não apenas sobre os conteúdos manifestos, mas também sobre os latentes. A interpretação se dá por meio dos significados veiculados às categorias de análises a partir de pontos de discordância e concordância com os depoimentos dos entrevistados, possibilitando a reconstrução de significados que nos ajudam a compreender melhor como o entrevistado vê a realidade.

Após todas essas etapas, conforme Bardin (2004), finalmente é possível explorar os conteúdos/material selecionados durante a categorização realizada. A exploração do material,

Se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efectuadas pelo ordenador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente (BARDIN, 2004, p.101).

Para a análise dos dados, transcrevemos todos os materiais das entrevistas para a exploração das informações fornecidas pelos entrevistados. A partir disso, adotamos procedimentos para a classificação e categorização dos temas apresentados. Entre essas categorias de análises, inicialmente, identificamos nas falas de todas as participantes da pesquisa três categorias: a primeira sobre a questão da formação específica em Educação Física; a segunda sobre as dificuldades enfrentadas pelas professoras no planejamento e execução das aulas; e, a terceira sobre a importância da formação continuada na área de inclusão educacional.

Essa identificação foi possível porque seguimos a sequência apresentada por Bardin (2004) no que se refere à análise de conteúdo. Elas se deram pela seguinte organização: transcrição exaustiva das entrevistas na íntegra, leituras para identificação da presença ou frequência de temas abordados pelos entrevistados e elaboração de categorias de concordância e discordância entre os depoimentos.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Neste capítulo apresentamos os dados obtidos durante a fase da realização das entrevistas com roteiro semiestruturado, que aplicamos junto às professoras de Educação Física e a coordenadora pedagógica de um Centro de Ensino em Período Integral – CEPI da cidade de São Luís de Montes Belos – Go. E, conforme relatamos no capítulo anterior, analisamos os dados sob a perspectiva da análise de conteúdo firmadas em Bardin (2004).

No decorrer do capítulo evidenciamos as falas das participantes da pesquisa, as quais transcrevemos de maneira fidedigna e, em seguida, as apresentamos sem nenhuma alteração. Em termos de organização, subdividimos o conteúdo em dois aspectos: o primeiro sobre a análise das falas do roteiro de entrevistas semiestruturado aplicado às professoras, e o segundo sobre análise das falas do roteiro de entrevistas semiestruturado aplicado à coordenadora pedagógica de área específica. Realizamos todas as análises com base na fundamentação teórica escolhida e com as categorias de análise identificadas.

### **5.1. Dados relatados nos roteiros de entrevistas**

Uma das questões que sustentam este estudo é o conhecimento das professoras de Educação Física em relação ao trabalho com a educação inclusiva, especialmente, quanto a trabalhar com alunos com deficiência em uma instituição de período integral. E, para que pudéssemos identificar tais aspectos, recorremos a um roteiro de entrevista semiestruturado com dez questões abertas que foram distribuídas as professoras.

A partir dos dados realizamos a categorização e análise dos conteúdos das respostas das professoras avaliadas usando a abordagem de análise de conteúdo categorial firmados em Bardin (2004).

Como parte de pesquisa, apresentamos a avaliação das respostas das entrevistas com um roteiro semiestruturado aplicados às duas professoras de Educação Física (apêndice B). O instrumento consiste em 10 perguntas, abordando as seguintes questões: graduação; tempo em que atua na função de professora de Educação Física; disciplinas sobre a inclusão de alunos com deficiência; curso de formação continuada sobre inclusão; conhecimento sobre Educação Inclusiva de alunos com deficiência no âmbito da Educação Física Escolar; abordagem de metodologias ou conteúdo para a inclusão de alunos com de deficiência; adaptações conteúdos nas aulas de Educação Física; participação da gestão escolar, da coordenação de área e da família para o desenvolvimento de atividades com alunos com deficiência; e, por fim, enquanto

professor de Educação Física qual sugestão daria para o desenvolvimento da inclusão pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física.

## 5.2 Avaliação das falas do roteiro de entrevistas semiestruturado aplicado as professoras

De acordo com Graça (1999), a metodologia a ser ensinada e trabalhada pelos professores em suas aulas estão diretamente ligadas à formação e conseqüentemente com o conhecimento sobre os conteúdos a serem ensinados. Um olhar diferenciado dos professores conseguiria contribuir para um melhor entendimento de conteúdos e execução dos mesmos, diante de sua prática pedagógica, que em diversas vezes reflete diretamente em sua forma de trabalho.

Ao serem questionadas sobre a formação inicial, obtivemos como respostas: Professora/1: Graduação em Letras/Inglês (Profa./1 - 08/06/2022) e Professora/2: Graduação Geografia e também Arte (Profa./2 09/06/2022).

É importante ressaltar que as professoras participantes da pesquisa não possuem graduação em Educação Física, como já apresentamos no quadro 04. Esse fato está em desacordo com o que preconiza a LBD (1996), que estabelece a necessidade de formação do professor de Educação Física dentro da área específica e determina que seja exigido sua formação e seus conhecimentos para a reorganização do Projeto Pedagógico escolar.

Ao serem questionadas sobre o fato de não serem graduadas em Educação Física a indagação centrou-se em verificar se as professoras se sentiam despreparadas para o planejamento das aulas bem como sua execução que incluísse os alunos com deficiência,

Em planejar sim, algumas **dificuldades** ne? Tenho que me preparar dobrado, o desgaste no **planejamento** é muito mais comparado quando estou planejando aulas de Geografia, Como Educação Física não é minha área é mais **complicado**, na execução do **planejamento** eu posso dizer que não, devido os alunos serem bem participativos e se torna um aprendizado coletivo eu ensino a teoria e eles me ensinam a prática de como realizar algum movimento específico. Quanto a inclusão dos alunos com deficiência em minhas aulas, eu posso dizer que em alguns momentos eles ficam sentados, realmente por eu **não saber** conduzir a participação deles nos jogos, tipo o vôlei eu não sei como adaptar para um aluno cadeirante participar, ou para um aluno com deficiência intelectual participar, as vezes eles até entram em quadra, mas nem tocam na bola, daí eu pego e coloco para jogar dominó, UNO, quebra cabeça. Há, também existem casos de que o aluno com alguma deficiência tem **resistência** em participar das aulas por influência familiar. Os familiares têm medo deles de caírem, machucarem, ou pelo motivo de chegarem agitados em casa devido a aula de Educação Física. Planejar uma aula que atenda a todos em uma sala e bem **complicado**, e sem formação ou algum curso de aperfeiçoamento e bem mais **complicado** ainda, fica mais complexo (Profa.1 – 08/06/2022 - grifo meu).

Sim, no início foi bem mais **difícil** é uma área que eu nunca havia ministrado aula antes, no meu curso de graduação nunca tive alguma disciplina relacionada com a Educação Física, e com a inclusão na época que me formei as discussões estavam começando, minha grade disciplinar na faculdade não contemplou tais disciplinas, ainda não era obrigatório nos cursos de formação de professores. Olha, não vou mentir, eu tenho muita **dificuldade** em ir para quadra com todos os alunos, com deficiência ou não, tenho **dificuldades**, e não me envergonho em dizer, como sou formada em Letras, eu nunca passei perto de uma quadra para ensinar algum tipo de esporte, seja futebol, vôlei, nem Ping-Pong eu sei jogar, agora você pensa em ensinar? **Não é meu “mundo”, nunca estive na minha realidade** de atuação profissional, acho que é por isso que tenho tantas **dificuldades** com a Educação Física. Mas procuro ajuda, os alunos me ajudam muito, na verdade eu aprendo mais com eles, principalmente a jogar futebol. Outro fator que posso apontar é o uso dos celulares, isso **dificulta muito** a participação nos jogos e brincadeiras, não vão de forma alguma, fico me sentindo refém da tecnologia (Profa.2 – 09/06/2022 - grifo meu).

Notamos que ambas as professoras têm falas em comum; e, as palavras que se repetiram com frequência foi: “dificuldades, complicado, difícil”. Conforme as professoras essas dificuldades se devem ao fato de não terem a formação específica em Educação Física e por nunca terem feito parte da sua realidade de atuação profissional. Desta forma, destacam que não dominam nem as metodologias específicas desta disciplina nem tampouco os conteúdos que precisam ser trabalhados.

Sobre o conhecimento docente em inclusão de alunos com deficiências, notamos a semelhança entre as respostas obtidas, de que em alguns momentos das aulas os alunos com deficiências ficam sentados ou fazendo outras atividades que fogem do planejamento preparado para toda turma. Elas relataram que, às vezes, encontram resistência dos próprios alunos com deficiência em participarem das aulas, e existem fatores que influenciam no comportamento dos alunos. Em outros casos, evidenciam que a própria família pede para que filho/filha não participe das aulas de Educação Física, alegando evitar que se machuquem e fiquem agitados/eufóricos.

As professoras pesquisadas retratam que em sua formação inicial não tiveram contato com disciplinas que abordassem sobre assuntos de inclusão educacional, o que consideram um dos principais fatores que influenciam diretamente em suas dificuldades para criar um planejamento que consiga incluir a todos os alunos.

Quando se fala em formação adequada, Piccolo (1993) expõe que o professor de Educação Física é a única pessoa ou profissão mais adequada para estar à frente da disciplina porque esse profissional pode:

[...] criar condições aos alunos para tornarem-se independentes, participativos e com autonomia de pensamento e ação. Assim, poderá se pensar numa Educação Física comprometida com a formação integral do indivíduo. Dessa forma, pode-se enfatizar

o papel relevante que a Educação Física tem no processo educativo. O que, na verdade, ameaça a existência desta disciplina nas Escolas é a sua falta de identidade (PICCOLO, 1993, p.13).

A importância da formação em Educação Física é um fator determinante para a atuação e desenvolvimento do trabalho docente. E, segundo Silva (1993) a formação inicial é de extrema importância,

O preparo acadêmico prévio recebido pelo professor, apresenta-se como um determinante de sua identidade, principalmente no que se refere ao corpo de conhecimentos, que serve de base ou ponto de partida para suas decisões pedagógicas (por que, o que, como, quando ensinar, etc.) (SILVA, 1993, p.95).

As considerações supracitadas nos mostram que a formação inicial é importante para o trabalho e atuação docente mesmo que possuam algumas limitações, mas não deixa de ser fundamental porque é na formação inicial que o futuro profissional adquire as competências fundamentais necessárias ao exercício da sua profissão (GONÇALVES, 2002).

Perguntamos às professoras: Você teve algum contato com algum curso relacionado com inclusão escolar em algum momento da sua carreira?

Eu fiz alguns cursos desses que a SEDUC-GO oferece aí, mas eu não sou  **muito, muito, muito chegada nesses cursos não.** (Profa.1 – 08/06/2022 - grifo meu).

Sim, fiz alguns, mas não me lembro quais ou sobre o que abordavam. Neste ano de 2022 fiz um que foi oferecido recentemente pela SEDUC-GO, era online, pela plataforma Escola de Governo, sobre Altas Habilidades e Superdotação,  **curso rápido, bem simples** (Profa.2 – 09/06/2022 - grifo meu).

Observamos que as professoras regentes de Educação Física tiveram pouco contato com cursos que abordassem a inclusão escolar. O não contato ou experiências com cursos de capacitação para o trabalho pautado na educação inclusiva, provavelmente pode estar ligado às dificuldades que descreveram no momento de fazerem o planejamento para que seus alunos com deficiência participem das aulas.

Para a criação de estratégias instrucionais e práticas pedagógicas, a participação dos professores no processo inclusivo é fundamental. Segundo Omote *et al.* (2005, p. 394) “as atitudes favoráveis à inclusão por parte dos professores e a sua capacitação para o uso competente de recursos de ensino e de estratégias inclusivas não garantem a construção de uma educação inclusiva”.

Os professores devem reavaliar suas concepções e considerar seus métodos de ensino à luz do fato de que não existe uma “receita pronta” para resolver problemas. O processo de

inclusão deve ser avaliado e reavaliado regularmente, haja vista que ainda está em andamento. Algumas contribuições teóricas e metodológicas são cruciais nesse sentido.

De acordo com Novais (2010), alguns professores continuam a perceber a inclusão como uma barreira em seu trabalho porque ainda veem a educação como um ‘lugar’ em que não há tolerância para circunstâncias imprevistas nem tampouco para a diversidade. Ainda há uma expectativa de homogeneidade no que se refere ao aprendizado dos alunos. Fazem isso com medo de perder o status de especialistas e educadores responsáveis pela aprendizagem dos alunos.

Segundo Ferreira e Ferreira (2007) uma nova maneira de pensar sobre os alunos com deficiência é necessária para uma abordagem inclusiva, a fim de aceitar a diversidade de todos, bem como suas atitudes. Estamos cientes de que o sistema educacional ainda não desenvolveu autonomia pedagógica e administrativa, nem tem capacitado os educadores para o desenvolvimento e utilização de projetos pedagógicos, bem como a qualificação e valorização profissional dos educadores para criar esta nova realidade,

Nesse sentido, fica patente o despreparo dos educadores em geral quanto ao conhecimento sobre as peculiaridades de um determinado tipo de deficiência/incapacidade, e este é um aspecto que se destaca nesta trama, principalmente pela ausência de uma política de formação continuada capaz de promover o desenvolvimento profissional dos professores, (...) uma vez que não tiveram em sua formação inicial um eixo capacitador para a educação na perspectiva da diversidade (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 38).

O processo de inclusão é muito complexo e os professores envolvidos devem estar bem familiarizados com os conhecimentos a serem aplicados diante da sua atuação profissional. Nesse sentido, Mitler (2003, p.35) afirma que “a inclusão implica que todos os professores têm direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”. Contudo, a realidade que identificamos durante esta pesquisa nos mostrou que os órgãos competentes não preparam efetivamente os professores para a atuação diante da inclusão educacional.

Ainda na busca de compreender sobre o processo de formação das professoras para atuar sob uma perspectiva inclusiva, questionamos sobre cursos de formação continuada para inclusão escolar. Questionamos: Você fez algum curso de formação continuada relacionado com inclusão educacional? As respostas das professoras foram: “Curso específico de inclusão não fiz, especializado não (Profa.1 – 08/06/2022)” e “Não fiz. Não tenho especialização voltado para a inclusão” (Profa.2 – 09/06/2022).

Diante dos relatos, notamos uma ausência de professores com formação especializada para o trabalho com a inclusão escolar. E, uma formação continuada possibilita a ampliação de seus conhecimentos teóricos e práticos e, ao mesmo tempo, cria um ambiente para discutirem suas lutas, sucessos e descobertas. Novas abordagens de ensino podem ser encontradas por meio desse processo de interação e debate com outros especialistas. Para que isso seja possível, é fundamental que o professor tenha algumas experiências, assim ampliando seus horizontes de conhecimento (NOVAIS, 2010).

Em consonância com Novais (2010), Mantoan (2003) afirma que,

O professor de educação infantil e de ensino fundamental I e os licenciados, além de formação em serviço nas escolas, carecem de uma formação em educação inclusiva, que deveria vir de todas as disciplinas que compõe o currículo de formação inicial. O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é uma das saídas para obter o sucesso almejado na formação emergencial para a inclusão. O fato de essa formação recair sobre experiências concretas, casos reais, situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula é a matéria prima das mudanças pretendidas por esse modo de formação (MANTOAN, 2003, p.81).

Nesse sentido, é preciso refletir sobre a necessidade de que toda a equipe escolar deve estar preparada para trabalhar com crianças com deficiência. Isso vale tanto para professores quanto para outros profissionais da educação, diretores, coordenadores, profissionais de apoio etc.. No entanto, geralmente, o que identificamos nas escolas é que ainda existem muitos professores que desconhecem o assunto, como no caso dos participantes desta pesquisa. Isso acontece, segundo Prieto (2006), porque nos últimos anos, dar apoio a alunos com deficiência dentro da rede regular de ensino, tem sido uma decisão privilegiada. Além disso, o autor evidencia o descaso com as mudanças já que muitos professores não demonstram um conhecimento mais amplo sobre inclusão escolar, ficando restritos somente aos conhecimentos adquiridos na formação inicial, o que não é suficiente para o atendimento com alunos com deficiência.

Ao mencionar a questão da educação inclusiva de alunos com deficiência no âmbito da Educação Física escolar, questionamos às professoras se elas tinham o conhecimento sobre como a Educação Física poderia possibilitar a inclusão, as repostas foram:

Eu acho que é o ponto de ligação entre os ditos normais e os não ditos né? Que não tem deficiência e com os deficientes. Uma vez eu fiz eles jogar futebol sentado por causa do Vitor. Vitor que é cadeirante. Os meninos falavam jogar assim é difícil tia. Eu respondia imagina o para o Vitor (Profa.1 – 08/06/2022).



Eu vejo como uma **ferramenta assim extremamente importante** porque a Educação Física ela é uma disciplina de interação, de movimento, de contato é um momento em que o os alunos estão descontraídos. Eles não tem assim aquela obrigação de estar na sala de aula, na escrita, na formalidade né? Então eu acho que é o momento assim ideal para procurar trazer esses meninos para interagir com os outros (Profa.2 – 09/06/2022 - grifo meu).

A partir dessas falas, notamos que as professoras veem a Educação Física como forma de socialização entre todos os alunos; como um momento em que eles ficam mais soltos, saindo do ambiente da sala de aula para um espaço onde podem correr, saltar, pular. Para as professoras participantes da pesquisa, a Educação Física é momento de recreação, o que traz grande preocupação, já que segundo Oliveira (2019), não se pode esquecer que a EF pode contribuir no preparo dos alunos com deficiência para o mercado de trabalho e para uma vida em sociedade, por trazer consigo conteúdos de ginástica, jogos, dança, lutas e esportes. Desse modo, os alunos podem aprender a se locomover melhor, a se orientar, a conviver com as regras na sociedade em que está inserido.

Sobre as questões de adaptações de conteúdo, perguntamos às professoras se tinham alguma dificuldade em fazer adaptações em suas aulas. As respostas foram:

O conteúdo nem tanto, mas participação dos meninos, hoje depende da turma. Depende da turma, no sentido de desvincular eles dos jogos eletrônicos para o físico. Até os nossos alunos com deficiência estão muito envolvidos com celulares, o que não é diferente de todos os alunos, a **dificuldade** está em fazer adaptações que chame a atenção de todos, e como adaptar uma aula de Educação Física que eles gostem envolvendo celulares, tabletes, computadores, é uma grande questão que fico me sinto refém, o avanço da tecnologia é muito importante, mas tem dia que atrapalha bastante minhas aulas, principalmente os celulares (Profa.1 – 08/06/2022 - grifo meu).

É mais **complicado** com certeza. Como havia dito anteriormente, **não sei** os conteúdos da Educação Física, devido ser algo novo que tive que pegar para **completar carga horária**. Eu por exemplo não sei quase nada de futebol, por exemplos, regras, impedimento, no vôlei eu sei que a bola não pode cair no chão. Nas lutas eu passo mais vídeos para os meninos, porque realmente **não sei executar os movimentos, o básico sabe?** Agora quando as adaptações de conteúdo para os alunos com deficiência eu me **sinto despreparada**, e não tenho vergonha de dizer. Como eu vou fazer adaptações para um cadeirante jogar bola juntamente com os outros meninos, ou como adaptar os conteúdos para a aluna com autismo, ela não gosta de gritos, não gosta do contato físico, ela tem muita dificuldade com barulho, e eu não vejo a Educação Física sem gritos, contato físico. Daí eu fico com eles na arquibancada jogando dominó, dama, UNO, ou as vezes só sentada mesmo, vendo eles presos aos celulares jogando um do lado do outro, sem ao menos conversar com colega, e também tem dias que não querem nem conversar. **É muito difícil fazer a inclusão acontecer** (Profa.2 – 09/06/2022- grifo meu).

Ao refletir sobre as falas de ambas professoras verificamos que existe a dificuldade em fazer adaptações de conteúdos em função da formação, inexperiência na área de inclusão

escolar. Entretanto, notamos outros fatores que influenciam na atuação docente, tais como o uso de jogos eletrônicos que vem dominando a juventude, deixando-os reféns da tecnologia.

Outro fator importante que observamos na fala da Professora/2, é em relação ao aluno não querer participar da aula. É importante que o professor esteja atento à não obrigatoriedade da EF, sejam alunos com deficiência ou não, haja vista que, em alguns casos, a participação em atividades que geram barulho pode provocar no aluno com deficiência algumas reações, como crises nervosas.

No caso de aluno com autismo faz parte do comportamento, tais como déficits na comunicação social, padrões comportamentais repetitivos e limitados são características do TEA, e a gravidade dessas deficiências varia muito. Por exemplo, reciprocidade socioemocional, comportamentos comunicativos verbais e não verbais e criação e manutenção de relacionamentos são exemplos de como o componente sociocomunicativo muda ao longo do tempo. Assim, mesmo tentando fazer adaptações sempre há fatores que podem influenciar diretamente no desenvolvimento das aulas.

De acordo com Duarte (2005), as aulas de Educação Física, momento em que os alunos realizam as práticas corporais, se expressam de forma espontânea, mantendo uma relação mais próxima entre alunos e professores. Este momento é importante para o ensino-aprendizado, contribuindo assim para a inclusão do aluno com deficiência.

A vivência do ganhar e perder, o sentimento de pertencer a um grupo/time, a descoberta de possibilidades motoras, a vivência da autonomia durante o jogo, da cooperação, da independência (na piscina, por exemplo), entre outros, são elementos que podem contribuir para o sentimento de estar incluído e de não ser tão “diferente” dos demais (DUARTE, 2005, p. 29).

Oliveira (2019) confirma essa percepção de Duarte (2005), ao dizer que a Educação Física contribui para o desenvolvimento global do aluno,

É importante salientar que a Educação Física não pode ser mais vista na escola como uma disciplina que visa somente à recreação dos alunos, mas como uma disciplina que contribui para o desenvolvimento pleno do indivíduo, garantido a sua prática por meio de estratégias de ensino peculiar (OLIVEIRA, 2019, p. 98).

É essencial compreender que nas aulas de Educação Física escolar é necessário ter a preocupação de não fazer adaptações exageradas, pois quando isto é feito, as pessoas com deficiência podem se sentir constrangidas, tendo em vista que, nesse caso, não estão sendo aceitos e respeitados. Eles podem se sentir como um empecilho em qualquer ambiente. Sendo

assim, o professor necessita saber ponderar as adaptações em suas aulas, e saber até que ponto estão sendo inclusivas (SOLER, 2005).

Ao refletir sobre a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar acreditamos que não é somente responsabilidade do professor. Além disso, a inclusão não acontece apenas dentro da sala de aula. A escola é um espaço múltiplo de convivência social. Desta forma, todos que integram a comunidade escolar, diretores, coordenadores e pais/responsáveis devem atuar sob uma perspectiva de inclusão.

Perguntamos às professoras se elas recebiam algum tipo de apoio da direção escolar, coordenação pedagógica e da família para o desenvolvimento de atividades com os alunos com deficiência. As respostas foram:

Da família nem tanto, raramente dão suporte para nós. Mas da direção e coordenação sim, sempre estão prontas para nos ajudar e auxiliar em nossas **dúvidas e dificuldades**. Materiais apoio para a execução das aulas não faltam. No entanto a nossa educação física tem cubo mágico (Profa.1 – 08/06/2022 - grifo meu).  
Sim, da Coordenação e gestão sim, agora da família, **é mais difícil de ter contato**. Da coordenação tudo que solicito sou atendida. Mas da família, eu nem conheço os pais, não sei como são os comportamentos desses alunos em casa, ou alguma forma que os pais fazem para chamar a atenção deles que eu poderia usar nas aulas. A falta da **família de todos os alunos é muito grande na escola, e ao meu ver a ausência da família de alunos com deficiência pesa mais né?** (Profa.2 – 09/06/2022- grifo meu).

As falas das professoras sobre ausência da família na escola estão em consonância com as percepções de Rodrigues (2017). Para o autor, a presença da família no acompanhamento da vida escolar do aluno com deficiência é uma das queixas mais frequentes dos professores; e, na maioria das vezes, as dificuldades de desenvolvimento do aluno está diretamente relacionada com a ausência da família no ambiente escolar, tendo em vista que não existe o diálogo necessário sobre as dificuldades do aluno. Esses diálogos são considerados importantes para o desenvolvimento integral destes alunos.

Oliveira e Sobral (2020) defendem com muita propriedade sobre o quanto é importante o papel da família na escola,

É de extrema importância na vida de qualquer criança o acompanhamento presencial dos pais e de toda a família, eles têm o dever de ofertar segurança, afeto e principalmente educação. Logo, a situação das famílias de deficientes não é diferente, são situações muito parecidas, porém a família que tem deficientes vive em uma situação mais delicada (OLIVEIRA; SOBRAL, 2020, p. 166)

Quando se fala nessa parceria referindo-se à relação entre uma família e uma escola, a família é um elemento importante no processo de inclusão educacional de crianças com

deficiência. Os pais devem aceitar e encorajar esta combinação, “a escola precisa melhorar para todos, indistintamente” (CARVALHO, 2018, p. 33).

Quando há o envolvimento da família é possível que a escola conte com a ajuda dos pais e responsáveis para o desenvolvimento intelectual e social das crianças, e, desta forma, é possível promover o ensino e a aprendizagem. Isto porque, o lar é o alicerce da educação dos filhos e a escola atua como o espaço de ampliação do ambiente social do qual a criança faz parte. O envolvimento diário dos pais ou responsáveis na vida educacional dos filhos é de extrema importância para o seu desenvolvimento socioeducativo.

Sobre a questão abordada da participação da gestão escolar no processo de inclusão educacional, notamos um certo engajamento da gestão escolar em prol de tornar a escola mais inclusiva. De acordo com os relatos das professoras entrevistadas, elas têm o total apoio da gestão, na compra de materiais, realizaram adaptações físicas no prédio, bem como desenvolvem ações pedagógicas com todos os professores e demais colaboradores para fortalecer a inclusão dos alunos com deficiências, com objetivo de alcançar todos os alunos, tentando sempre proporcionar um ensino de qualidade, e sempre respeitando as especificidades de cada aluno com ou sem deficiência. “Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas” (SANT'ANA, 2005, p. 228).

À gestão escolar cabe muito mais do que uma técnica, cabe incentivar a troca de ideias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros, é liderar com profissionalismo pedagógico. Cada escola tem sua própria personalidade, suas características, seus membros, seu clima, sua rede de relações (TEZANI, 2004, p. 177).

Nesse sentido, o gestor escolar que defende práticas inclusivas participa do planejamento de reuniões pedagógicas, cria iniciativas de acessibilidade universal, identifica e implementa adaptações curriculares de grande escala e incentiva as de pequena escala, além de facilitar a comunicação e o apoio entre especialistas externos e a comunidade escolar.

Para que os alunos ampliem seus conhecimentos técnicos, éticos, políticos e humanos e se tornem livres e independentes, acreditamos que a educação inclusiva deve oferecer, em suas práticas cotidianas, um ambiente organizacional adequado que promova o conhecimento e a cultura. Consideramos que a direção escolar tem amplas possibilidades de enfatizar os procedimentos democráticos e participativos nas operações diárias da escola. Assim, é necessário promover a reforma social e educativa, renunciando a comportamentos individualizantes e promovendo a atividades em grupo.

Diante da realidade escolar em que as professoras estão inseridas, em busca de possibilidades de promover a inclusão escolar através da Educação Física, perguntamos quais sugestões elas dariam que pudessem colocar em prática em toda a escola para promover a inclusão de alunos com deficiência. A professora/1 traz a seguinte sugestão,

Eu como professora dou a seguinte sugestão, tem que ser calendário, eu colocaria o calendário. Calendário anual programático, é o seguinte, nessa semana todinha tem que ser inclusivo, atividades inclusivas, onde todos os alunos participariam dos jogos e brincadeiras adaptadas para os nossos alunos com deficiência, eu acho que a sugestão seria essa, elencar datas onde toda a escola participe (Profa.1 – 08/06/2022).

Por mais inclusivo que seja o professor, ele não pode incluir sozinho o aluno, o envolvimento de todos é essencial neste processo. O professor pode repensar sua prática pedagógica em colaboração com a equipe escolar, utilizando sua técnica em conjunto com os recursos disponibilizados pela escola, isso permitirá que a escola mude suas perspectivas sobre o que precisa ser feito para quem e como construir um ambiente escolar mais inclusivo.

No entanto, a sugestão apresentada pela professora/1 aponta a inclusão como se ela fosse talvez uma ‘data comemorativa’ que pode ser trabalhada em um dia ou semana específica. Sendo assim, ressaltamos que é necessário abandonar essa percepção de que a inclusão acontece em apenas um dia, semana, mês ou semestre. É preciso entender que a inclusão deve acontecer todos os dias no ambiente escolar; que o professor e a gestão escolar devem assumir um compromisso de um planejamento que alcance a todos, sem que haja qualquer distinção, e sempre respeitando a especificidades de cada aluno.

A professora/2 trouxe várias sugestões em relação a como atuar na área de formação, formação inicial e continuada, investimento por parte do Estado para que professores possam fazer cursos especializados em educação inclusiva. Dentre as sugestões dessa participante estão:

A minha sugestão? Aí complica né? Deixa eu ver eu acho assim, minha primeira sugestão é que cada profissional deveria atuar na sua área de **formação, e a SEDUC-GO não deveria deixar que um professor formado em Letras pegue disciplina de Educação Física, somente para completar carga horária, como é meu caso por exemplo**, isso compromete a aprendizagem dos alunos, e para a inclusão eu sempre falo que todos os professores deveriam ter uma especialização voltada para inclusão escolar, sabe porquê? A disciplina muda, a grade altera, o professor muda, mas o aluno com deficiência estará em sala de aula, esperando ser atendido, compreendido, e o mais importante ele espera por desenvolvimento seja intelectual, motor, afetivo ou emocional, ele espera por nós, que ao meu ver no ambiente escolar somos nós professores que somos responsáveis por proporcionar isso, isso é o básico que a escola precisa oferecer, ele é aluno, e precisa ser visto e reconhecido como todos os outros alunos.

A segunda é, o bom seria se todos os professores tivessem algum curso de voltado para a educação inclusiva e inclusão escolar, penso que assim essa **segregação** que vem acontecendo com alunos que tem algum tipo de deficiência nos ambientes escolares diminuiriam. **O discurso de inclusão é muito bonito, maravilhoso, mas quando observamos e vivenciamos na prática, não tem nada de bonito, porque a maioria dos profissionais não tem formação adequada, pode reparar, aqui nessa unidade escolar poucos tem, arrisco a dizer que ninguém tem.** Talvez tem esses cursos oferecidos pela SEDUC – GO, mas são online, que não chegam a 20 horas, a maioria faz, e essa maioria me coloco dentro dela também, fazemos porque é **obrigado a ter horas de cursos de aprimoramento, e não é dada a importância que deveria.**

Outro ponto de vista que tenho sobre o que poderia mudar é a questão da **formação inicial**, deveria ter uma mudança nas grades dos cursos seja qualquer que for, deveria incluir mais disciplinas voltadas para a inclusão escolar, não somente escolar, de forma geral. Hoje vários cursos de formação de professores têm somente uma ou duas disciplinas que falam superficialmente sobre inclusão escolar. **Na formação inicial é primordial falar do começo ao fim sobre inclusão escolar.**

Mais um ponto que observo e que o Estado também deveria oferecer mais cursos de formação continuada para os profissionais, não dessa forma maquiada que vem acontecendo a décadas, que não levando a sério, **tratando com desprezo ou vendo como gastos desnecessários**, os alunos com algum tipo de deficiência precisam serem vistos iguais, são seres humanos, possuem, sentimentos, desejos, sonhos, querem ser destaque também. E para que isso aconteça **acho que com profissionais qualificados pode mudar muita coisa**, a escola pode se tornar mais humana e acolhedora, entretanto eu sei que não é somente a formação que resolveria todo o problema, até porque existem outros fatores que são determinantes para a inclusão escolar, participação da família, infraestrutura, planejamento, porém é isso a formação adequada resolveria muita coisa na escola.

Resumindo minha fala, a sugestão é essa, modificação nas grades de formação inicial de professores, maior oferta para especialização para a inclusão educacional. E exigir a obrigatoriedade de os profissionais que trabalham na pasta da educação ser especialista para trabalhar com a inclusão escolar, assim garantido o direito constitucional que é uma educação pública de qualidade (Profa.2 – 09/06/2022 - grifo meu).

Notamos um conhecimento bastante amplo da professora/2. Essa participante faz pontuações importantes ao dizer que o Estado por meio da SEDUC-GO deve possibilitar a atuação dos professores em suas áreas específicas de formação para a qual foram contratados. Sendo assim, conforme a participante, os conhecimentos e as experiências obtidas na formação inicial dariam subsídios para a construção do conhecimento junto aos alunos, e não comprometeria o processo de aprendizagem dos alunos, como acontece quando se oferece outras disciplinas que o professor nunca teve contato antes.

Outro fator importante a ser observado na fala da professora/2 é sobre a formação continuada de professores voltada para a inclusão escolar, o que vai de encontro das concepções de vários autores, dentre eles Mantoan (2002). Essa autora, assim como a professora destaca em sua fala, evidencia que é essencial e necessária a formação continuada de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam coerentes a todos os alunos,

Trata-se de uma nova formação, que busca aprimorar o que o professor já aprendeu em sua formação inicial, ora, fazendo-o tomar consciência de suas limitações, de seus

talentos e competências, ora, suplementando esse saber pedagógico com outros, mais específicos, como o sistema braile, as técnicas de comunicação e de mobilidade alternativa/aumentativa, ora aperfeiçoando a sua maneira de ensinar os conteúdos curriculares, ora levando-o a refletir sobre as áreas do conhecimento, as tendências da sociedade contemporânea, ora fazendo-o provar de tudo isso, ao aprender a trabalhar com as tecnologias da educação, com o bilinguismo nas salas de aula para ouvintes e surdos [...] (MANTOAN, 2002, p.10).

É fundamental considerar o professor como um mediador do conhecimento que respeita a diversidade e lembrar que cada aluno responde de maneira diferente, dependendo de uma variedade de fatores, incluindo personalidade, estilo de aprendizado e experiência pessoal e profissional.

[...] vale ressaltar que a formação do profissional docente não deve se restringir e nem tampouco extinguir-se na formação inicial. Ao contrário, deve se estender também a uma formação continuada, pois o professor é um profissional que deve estar sempre em formação para atender as diferentes necessidades educacionais da atualidade (SILVA; REIS, 2011, p.11).

Diante dessas dificuldades apontadas pela professora/2, acreditamos que os programas de formação de professores são fundamentais para que educação inclusiva possa ser alcançada. É por meio da formação que os profissionais aprendem a utilizar novas abordagens para melhorar o desenvolvimento integral do aluno com ou sem deficiência. Desta maneira “requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças” (REIS, 2013, p.80).

Em relação à formação continuada, a LDB (1996) em seu capítulo V, art. 59, inciso III, estabelece que, o aluno tem direito a “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento educacional especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 34). A oferta dessa formação é dever dos sistemas educativos, e a legislação destaca a sua importância como componente crucial do processo de inclusão escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reitera o que foi estabelecido pela LDB (1996) sobre a obrigatoriedade dos sistemas educacionais de garantir a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008, p. 10). Este artigo identifica a formação de professores como um dos componentes que precisam ser abordados para que os sistemas educativos respondam às necessidades educativas especiais dos alunos.

Esses documentos deixam claro que é responsabilidade do Estado garantir a oferta de cursos que abordem essa temática, com foco na formação de professores para a educação inclusiva. Assim, os sistemas educativos não podem abdicar do seu dever de garantir que os alunos com deficiência tenham acesso a professores com a formação necessária, seja ela inicial ou contínua, para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva.

[...] deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder as características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (PRIETO, 2006, p. 57).

Assim, é evidente que, para contribuir com o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva, a formação de professores voltada para a inclusão escolar deve ser assegurada pelo Estado por meio da implementação de políticas públicas. No entanto, ainda há muito o que ser feito para garantir que a preparação dos professores seja de alto calibre e lide adequadamente com os desafios modernos, como a diversidade.

### **5.3 Avaliação da fala do roteiro de entrevista semiestruturado aplicado a Coordenadora Pedagógica de Área Específica**

Por meio da entrevista semiestruturada buscamos compreender como a coordenadora pedagógica de área específica tem visto a Educação Física e o trabalho voltado para a educação inclusiva; como tem sido o trabalho com alunos com deficiência na instituição de ensino em período integral que ela atua.

Como parte de pesquisa apresentamos a avaliação das respostas da entrevista com um roteiro semiestruturado aplicado à coordenadora. O instrumento consiste em perguntas, abordando as seguintes questões: graduação; tempo em que atua na função coordenadora; conhecimento sobre a inclusão de alunos com deficiência; curso de formação continuada sobre inclusão; conhecimento sobre Educação Inclusiva de alunos com deficiência no âmbito da Educação Física Escolar; se há nos planejamentos das professoras metodologias ou conteúdo para a inclusão de alunos com de deficiência, adaptações conteúdos nas aulas de Educação Física; como é a sua contribuição para o desenvolvimento de atividades com alunos com deficiência; e, por fim, enquanto coordenadora, qual sugestão daria para o desenvolvimento da inclusão alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.



A coordenadora pedagógica de área específica, participante desta pesquisa é graduada em Educação Física, e nos conta como assumiu essa função,

Quando eu cheguei aqui eu fui para área de Educação Física, que eu sou formada, e aí logo depois surgiu essa oportunidade de eu vir para a **coordenação porque na verdade eu vim para a coordenação porque ninguém da escola queria esse cargo**, e eu sou muito amiga da diretora, ela me pediu um socorro nesse período. Eu pensei que eu iria ficar por pouco tempo, acabei gostando e fiquei, né? De lá para cá eu fiz uma pós-graduação em coordenação pedagógica, fiz pedagogia e estou aí há oito anos nesta função (Coordenadora, 14/08/2022 - grifo meu).

A fala da coordenadora mostra que, dentre as responsabilidades do coordenador pedagógico está a “fiscalização” e a implementação do projeto político pedagógico (PPP). Esse profissional também é considerado um representante da direção junto aos professores, devido ao seu papel de supervisionar, o que muitas vezes leva a percepções negativas. Diversos professores acreditam que tais intervenções por parte da coordenação têm caráter pessoal. Talvez essa seja uma das explicações para o fato de que a maioria dos professores não almejam assumir essa função na escola.

Diante do exposto, em relação ao trabalho desempenhado pelo coordenador pedagógico no ambiente escolar, Piletti (1998) apresenta as responsabilidades efetivas que um coordenador deve assumir, entre elas estão os seguintes:

Acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;  
Fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;  
Promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;  
Estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem (PILETTI, 1998, p. 125).

Assim, depreende-se das falas do autor que o coordenador pedagógico deve estar ciente de suas atribuições, a fim de evitar ser sobrecarregado com tarefas que fogem de sua área de atuação, o que muitas vezes o faz sentir-se inadequado e até mesmo incapaz de realizar tais tarefas dentro a instituição de ensino.

Ao ser questionada sobre sua formação a coordenadora relata que possui especialização em Psicomotricidade e Educação inclusiva. Ela destaca que fez esses cursos porque percebeu a necessidade de melhorar suas aulas quando ainda estava como professora regente de Educação Física,

Fiz primeiramente a especialização em psicomotricidade, para entender mais sobre aqueles alunos com maiores dificuldades de locomoção, queria entender como funcionava mais esse desenvolvimento do sistema nervoso e as funções motoras, o desenvolvimento completo do aluno.

Agora para a especialização em Educação Inclusiva eu fiz no sentido de ter mais conhecimento sobre a inclusão educacional, leis, direitos, e adaptações que tínhamos que fazer para nossos alunos. Eu não tinha muito conhecimento sobre essa área, na faculdade nunca tive disciplina sobre. A inclusão ainda não era tão discutida quando me formei, os discursos estavam sendo implantados. Resumindo, eu fiz a especialização porque minha função exige muito, trabalho diretamente com professores, alunos, pais e responsáveis, então tenho que entender de tudo um pouco, exerço várias funções dentro da coordenação, as vezes que nem estão dentro das minhas atribuições (Coordenadora, 14/08/2022).

Na fala da coordenadora, notamos sua preocupação com a inclusão escolar. Verificamos que, desde quando era professora olhava para aqueles alunos com alguma dificuldade, que procurou se especializar para melhorar suas aulas e também para fazer adaptações a todos os alunos com ou sem deficiência. Outro fato importante é que a fala sobre a inclusão escolar, o que vai de encontro aos relatos das professoras, sobre nunca terem tido na sua formação inicial disciplinas voltadas para a inclusão escolar. Essas falas apontam para falhas nos currículos da formação inicial dos participantes da pesquisa.

Outro fator que nos chama a atenção é sobre o acúmulo de função da coordenadora, que já exposto por Lima e Santos (2007), com o uso de algumas metáforas,

[...] “Bombril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos)”. Além destas metáforas, outras parecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecional mente pela vida acadêmica da escola (LIMA; SANTOS, 2007, p.79).

Nesse sentido, mesmo que algumas de suas responsabilidades fujam de sua área de atuação, podemos dizer que é um profissional que busca dar conta de tudo e resolver qualquer problema que surja dentro do ambiente educacional. Muitas pessoas que trabalham no sistema educacional também consideram que encaminhar todos os problemas para o mesmo coordenador pedagógico resolve, pois desconhecem as verdadeiras responsabilidades do coordenador pedagógico.

Isso ilustra o quanto falta aos coordenadores o tempo necessário para desempenhar com eficácia a parte pedagógica de suas atribuições, que é fiscalizar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição de ensino. Os autores utilizam metáforas nesta passagem para esclarecer vários elementos das experiências de muitos papéis com os quais o coordenador

pedagógico deve lidar cotidianamente no contexto do ambiente educacional, o concretizam o relato da coordenadora.

Sobre a inclusão educacional perguntamos à coordenadora sobre a quantidade de alunos com algum tipo de deficiência matriculados no centro de ensino,

Dezoito com laudo médico. Nós temos alunos com hiperatividade, nós temos dois cadeirantes, nós temos autismo, temos déficit intelectual, transtorno intelectual, altas habilidades e tem uma aluna que tem todas essas deficiências juntas. Porém existem aqui mais de 30 alunos **que não possuem laudos**, entretanto, juntamente com os professores em nossas reuniões fazemos a **identificação de acordo com as características que os alunos emitem**, e passamos a acompanhar mais de perto o desenvolvimento desses alunos, que infelizmente não tem direito a um professor de apoio devido a falta do laudo. Eu como coordenadora cumpro com meu papel, faço os relatórios, entro em contato com a família (Coordenadora, 14/08/2022 – grifo meu).

Nota-se que o número de alunos com algum tipo de deficiência é expressivo, entre os alunos com laudos médicos, e os que foram identificados pelos professores junto à coordenação por meio de um trabalho colaborativo, assim podendo desenvolver atividades para que os alunos sejam atendidos de acordo com sua especificidade. Nesse sentido, percebemos como a coordenadora tem uma preocupação e um conhecimento mais amplo de inclusão educacional, tendo em vista que abandona o discurso que muitos gestores ainda utilizam sobre exigirem laudos médicos para fazer um atendimento diferente para os alunos.

Um fato importante relatado pela coordenadora que tem uma relação com as repostas dos professores quanto à questão da família,

Na minha concepção o aluno não precisa ter um laudo para ter um atendimento diferenciado, eu entro em contato com a família marco reunião e repasso sobre o que identificamos de acordo com as características emitidas pelo o aluno, e deixo claro que algumas atividades serão adaptadas para a superarmos a dificuldade que o aluno tem, mas o que me intriga e que em alguns casos a **família resiste em procurar ajuda e tratamento**, não aceitam a deficiência do filho, e não aceitam de forma alguma a escola fazer adaptações para o filho. **A não compreensão da família e um fato que dificulta muito nosso trabalho, não temos apoio de quem mais precisamos. É muito complicado** (Coordenadora, 14/08/2022 – grifo meu).

Diante desta fala percebemos como a interação entre a família e a escola é fundamental, principalmente quando se fala em educação inclusiva. As falas das participantes mostram como fica mais difícil fazer o acompanhamento de um aluno quando não há a colaboração da família. A necessária socialização no coletivo envolve a frequência da família à escola. Para acompanhar esse aluno de maneira mais completa, a escola carece de mais informações sobre ele.

Ainda no que se refere à inclusão escolar, perguntamos à coordenadora sobre seu conhecimento a respeito da Educação Física e as possibilidades de promover a inclusão escolar de alunos com deficiência. Conforme a participante:

Com certeza. É disciplina **muito importante na escola**. Vejo que as possibilidades são muitas, saímos um pouco da rotina da sala de aula, e isso é algo que os alunos amam, ir para quadra, jogar bola, correr, brincar é o momento mais esperado por eles. Mas não podemos esquecer que a **Educação Física faz parte do nosso currículo como todas as outras, e não pode ser considerada como um momento de recreação ou um passa tempo sem objetivos**, que outros professores consideram, até falam “olha lá professores de recreação, sua disciplina só é brincadeira”. Quando eu ainda estava em sala, tinha um sentimento de desprezo, quando ouvia isso, não me sentia valorizada.

Voltando à sua pergunta, acredito fielmente que a Educação Física possibilita a participação de todos os alunos, devido a versatilidade de seus conteúdos, a várias possibilidades de fazer adaptações em vários esportes, brincadeiras, e até mesmo temos a possibilidade de criar brincadeiras para a realidade do aluno, eu mesma quando estava em sala era dona de criar novas brincadeiras, para a realidade da turma, ou de um aluno específico. **A Educação Física só precisa ser levada a sério por todos da escola**, e principalmente pelo professor, não se deixando levar por falas que menosprezam a nossa profissão, essa imagem de professor recreador precisa acabar (Coordenadora, 14/08/2022– grifo meu).

O relato da coordenadora evidencia a desvalorização do professor de Educação Física. Percebemos que ainda há uma concepção de que essa disciplina pode ser trabalhada por qualquer pessoa, sem conhecimento ou experiência. Esse entendimento permeia a EF há alguns anos. De acordo com Faria, Machado e Bracht (2012),

O não reconhecimento da Educação Física Escolar na esfera da estima social, ou seja, quando as formas de desrespeito observadas são tributárias de um não reconhecimento social da comunidade de valores da escola, remonta à dificuldade que a escola e os membros da equipe pedagógica têm em perceber a contribuição dessa disciplina para a formação dos alunos (FÁRIA; MACHADO; BRACHT, 2012, p.124).

De acordo com Bracht e Almeida (2003) a educação física escolar bem planejada e implementada tem um impacto benéfico significativo no ambiente social das crianças e em sua qualidade de vida como um todo,

[...] a melhoria da qualidade de vida e do estado de saúde da população brasileira, além de ter um importante papel de coadjuvante no combate às drogas, à violência, na formação social, no aprimoramento da personalidade da criança, entre outros benefícios sociais, e como consequência a revelação de novos talentos esportivos (BRACHT; ALMEIDA, 2003, p.3).

Nesse sentido, é importante compreender as vantagens da Educação Física. Essa disciplina não é responsável apenas por promover atividades físicas como esportes, recreação

e exercícios; mas principalmente, por estabelecer uma rotina de cuidados com o corpo, de levar as crianças e jovens à compreensão de que para se ter uma vida saudável é necessário criar uma rotina de cuidados com o corpo e com a mente.

No que se refere à importância da Educação Física para inclusão escolar, percebemos na fala da coordenadora que esta participante identifica as possibilidades que a disciplina pode oferecer no ambiente escolar, como a adaptação de conteúdo, versatilidade das aulas. Esse entendimento está em consonância com as afirmações de Aguiar e Duarte (2005), que consideram que a Educação Física deve participar ativamente do processo de inclusão, pois é um dos requisitos curriculares da educação básica. Ao fazer isso, ajudará na implementação do processo de incluir os alunos de acordo com sua realidade. Desse modo, o objetivo principal da Educação Física escolar deve ser o aluno; deve atender às suas necessidades educacionais, adaptar-se aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, proporcionar aos sujeitos o acesso aos materiais fornecidos e evitar a todo custo a exclusão e a alienação.

Sobre as possibilidades de inclusão que a Educação Física pode proporcionar, perguntamos à coordenadora se ela percebe nos planejamentos dos professores as adaptações de conteúdos para os alunos com alguma deficiência. Em sua resposta:

No planejamento não. Não vejo absolutamente nada pensado em adaptar conteúdo. Mas creio que a não existência nesse planejamento **existem fatores** que contribuem para que isso aconteça, primeiro e que **não são formados na área**, segundo estão com a disciplina para **completar carga horária**, terceiro nenhuma delas possuem **especialização voltadas para inclusão escolar**, então acho que isso pode interferir muito na atuação delas (Coordenadora, 14/08/2022 - grifo meu).

A coordenadora faz apontamentos importantes sobre fatores que interferem diretamente na inclusão de alunos com deficiência, fatores estes que foram também apontados pelas professoras participantes: as professoras não possuem formação nesta área do conhecimento; não têm formação especializada em inclusão escolar; e, o fato de serem direcionadas a esta disciplina somente para complementação de carga horária.

No entanto, uma fala da coordenadora nos chama a atenção, diz respeito à falta de interesse por parte dos professores em fazer cursos voltados para inclusão educacional,

Eu acho que é **falta de interesse** de buscar uma formação, falta de **formação continuada**, isso eu digo não somente das professoras de Educação Física, falo de **todo nosso corpo docente**, muitos **detestam fazer cursos voltados para inclusão escolar, parecem que tem raiva**. Um dia uma professora chegou a falar que um certo aluno não deveria estar na escola, porque **ele não aprende nada**. Eu rebati na mesma hora, disse que ele tem que estar aqui sim, é um direito dele que ninguém pode tirar,

acho nós deveríamos buscar meios para proporcionar um melhor atendimento para o aluno (Coordenadora, 14/08/2022 - grifo meu).

O relato da coordenadora nos chama atenção sobre alguns problemas enfrentados no dia a dia em seu trabalho. Uma questão que identificamos é que ainda há resistência por parte de muitos professores em compreender que o aluno com deficiência tem o direito de estar na escola regular; e, desse modo, a escola que deve adaptar-se ao aluno, criando meios para que promova o desenvolvimento integral do aluno para o convívio em sociedade.

Sobre esse assunto, Farfus (2008) diz que,

A articulação entre os educadores é urgente, pois existe a necessidade de uma redefinição do papel do professor e de sua forma de atuar, no pensamento sistêmico. É necessário pensar na aprendizagem como um processo cooperativo e de transformação que proporcione a formação de alunos inseridos no mundo, e não mais em apenas uma comunidade local. Finalmente pensar na educação em relação aos aspectos da ética, da estética e da política; a educação fundamentada em um ideal democrático (FARFUS, 2008, p.30).

Um dos aspectos importantes que precisam ser modificados quanto ao conhecimento dos professores em relação à inclusão é que os professores ainda têm uma visão das pessoas com deficiência fundamentada nas limitações. É urgente que essa concepção seja transformada, e a percepção dos professores seja baseada nas possibilidades, e que, desta forma, possam planejar e desenvolver uma variedade de atividades, enfatizando sempre o respeito às diferenças na sociedade e a construção do conhecimento.

Perguntamos à coordenadora como ela vê os alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, visto que no planejamento não contempla atividades adaptadas para as aulas. E sua resposta foi:

Pensa comigo, se eu não identifico no planejamento das professoras, dificilmente terá alguma atividade prática pensada para esses alunos. Percebo que é uma aula normal para todos os alunos. Eu chego lá para acompanhar por exemplo uma aula prática e tudo aquilo que elas planejaram está pensando somente para os alunos ditos normais e às vezes os alunos com algum tipo de deficiência **estão lá separados, do lado sem fazer nada ou sentado na quadra ou fazendo alguma outra atividade que o professor organizou ali no momento sem estar no planejamento, sem preparar** (Coordenadora, 14/08/2022 - grifo meu).

Diante do exposto, percebemos que os alunos com deficiência ainda são excluídos das aulas, haja vista que não há um planejamento pensado nas diferenças. Entretanto os professores de Educação Física em sua maioria ainda seguem metodologias de uma Educação Física

militarista e higienista, desconsiderando todas as diferenças, qualificando os alunos como capazes ou incapazes de realizar qualquer atividade. Nesse sentido, cabe à coordenação cobrar um planejamento que alcance todos os alunos, e que respeite cada um de acordo com suas especificidades,

O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto “todos” os alunos estão se beneficiando das ações educativas (MINETTO, 2008, p. 101).

Em consonância com a citação acima, os profissionais envolvidos com a educação devem estar atentos à diversidade de seus alunos e trabalhar para cumprir suas funções de forma justa e cooperativa, com base no respeito ao próximo, erradicando todas as formas de discriminação, a fim de formar cidadãos conscientes que podem conviver com a diversidade.

Durante a entrevista perguntamos à coordenadora sobre seu conhecimento em relação à importância da formação continuada, como isso interfere na atuação do professor. A resposta foi,

Eu acho deveria ser exigido que todos os professores tivessem um **curso de especialização** voltados para a inclusão escolar. Sabe porque falo isso, devido minha vivência em sala de aula, depois que fiz a especialização em psicomotricidade e educação inclusiva, minha visão de sala de aula foi outra, eu conseguia elaborar melhor minhas aulas, planejava com menos dificuldade, devido ter visto conteúdos para incluir alunos com deficiência. Então tenho certeza que se todos os professores tivessem **especialização em inclusão escolar**, nossa realidade seria outra, o aluno com deficiência não seria mais visto como incapaz, ou como um problema, seria visto com um aluno como qualquer outro, seria incluindo no planejamento, respeitando suas características, e garantindo seu direito a uma educação de qualidade. O caminho é esse quando **mais experiências teóricas e práticas** tivermos, a inclusão será cada vez mais presente na escola. É isso cabe a nós retirar pensamentos e comportamentos que exclua o aluno. A saída é buscar conhecimento, **profissionalizar cada dia mais** (Coordenadora, 14/08/2022 – grifo meu).

Os professores, coordenadores e diretor são componentes essenciais da escola, e todos devem procurar a se profissionalizar, tendo em vista que nas funções de seu ofício estão a responsabilidade perante os alunos o empenho em ajudá-los a se tornarem membros ativos da sociedade. O aspecto mais significativo da atividade profissional do professor, segundo Bessa (2011) e Libâneo (1994), é a mediação entre o aluno e a sociedade.

Ao final da entrevista com a coordenadora, solicitamos que ela desse alguma sugestão para o desenvolvimento da inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física no centro de ensino. A sugestão foi:

Bom, primeiro a **formação dos professores**. Eu acho o Estado precisa incentivar mais em cursos de formações exclusivas para os professores de Educação Física, cursos voltados para adaptações de conteúdo, esportes adaptados, metodologias de **planejamento** inclusivo.

**Segundo, eu acho que o próprio professor interesse em estar aprendendo, especializando, não se restringindo a formação inicial**, devido não dar os subsídios necessários para a inclusão escolar, a busca por conhecimento nunca é demais, sempre temos que estar em constante evolução.

Terceiro ponto é buscar mais a **presença da família na escola**, ter mais interação com a família, para poder conhecer mais o aluno, e assim desenvolver atividades que ele goste e aprenda, claro respeitando as características de cada um. Posso estar errada, mas com uma família presente na escola esse processo ficaria bem mais fácil, seria um apoio a mais (Coordenadora, 14/08/2022– grifo meu).

Nesse sentido, entendemos que nossa sociedade é composta por uma grande variedade de pessoas, cada uma delas única e com sua própria cultura, crenças e princípios morais. É estranho saber que as escolas podem ser diferentes, embora tratem o trabalho acadêmico da mesma forma. Isso implica que somos todos iguais, negando, portanto, nossas diferenças. Para que a inclusão se torne uma realidade, é preciso repensar a forma como as escolas são construídas e colocar em prática o princípio da educação inclusiva, que é a educação para todos (CARVALHO, 2014).

Todas as pessoas têm direito a uma educação de alta qualidade e nós, como professores, trabalhamos para garantir que isso aconteça. No entanto, a forma como os professores são formados está mudando em relação à inclusão, e devemos levar em consideração outros princípios como acessibilidade e locomoção para melhorar a qualidade do atendimento ali prestado.

É crucial ter um plano de aula flexível que possa ser ajustado para atender às necessidades e habilidades de cada aluno. O professor deve atuar como mediador e facilitador no agrupamento dos alunos para que todos possam interagir de forma mais efetiva, seja na Educação Física, Festivais escolares, no teatro ou em qualquer outra atividade pedagógica do ambiente escolar.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, investigamos o conhecimento docente de professoras de Educação Física e coordenadora pedagógica de área específica, sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física de um CEPI que oferece o Ensino Fundamental anos finais.

A partir das entrevistas semiestruturadas, identificamos que, de forma geral, as professoras têm discursos favoráveis à inclusão, bem como compreendem que a EF tem um papel de grande relevância no ambiente escolar para proporcionar e fortalecer a inclusão educacional. As professoras e a coordenadora, acreditam que a Educação Física pode contribuir para o desenvolvimento, interação e aprendizagem de alunos com algum tipo de deficiência.

Identificamos falas que vão ao encontro de princípios inclusivos, entretanto, na prática do dia a dia das aulas de EF não há metodologias ou planejamentos adaptados para os alunos com deficiência matriculados no centro de ensino. Isso se confirma quando a coordenadora pontua que não vê no planejamento adaptações de conteúdo, e que todos os planejamentos bem como as aulas são ministradas para todos de forma igual, e que os alunos com algum tipo de deficiência ficam sentados nas arquibancadas da quadra esperando a aula terminar.

Ao longo da pesquisa verificamos alguns fatores que influenciam diretamente na atuação docente. Entre os fatores apresentados pelas participantes da pesquisa, destacamos a atuação fora de sua área de formação que, segundo as professoras, torna mais complicado planejar as aulas sem um conhecimento prévio do conteúdo. Por não serem formadas em Educação Física, as professoras se veem sem subsídio teórico para planejar aulas e colocá-las em prática, e também fica mais difícil fazer adaptações de conteúdos voltados para a inclusão educacional. Isto porque, durante sua formação inicial tiveram pouco contato com essa área, e, desse modo, consideram o desenvolvimento de metodologias para incluir alunos com deficiência mais difícil. Portanto, destacam como um fator determinante no que diz respeito à área de formação e atuação.

As professoras evidenciaram que há várias limitações para que ocorra o processo de inclusão escolar; limitações essas que se dão devido à falta de cursos de especialização voltados para o atendimento de alunos com deficiência. De acordo com as professoras de Educação Física, por não possuírem especialização nesta área, a realização das atividades se torna mais difícil, haja vista que não sabem qual caminho seguir, quais adaptações podem ser feitas para atender a cada aluno com suas especificidades.

De maneira geral, as professoras concordaram que o conhecimento pedagógico é fundamental na tomada de decisões para a criação de práticas educativas voltadas para a

realidade dos alunos. Elas percebem a educação continuada como um elemento-chave na mudança de ideias sobre a inclusão escolar. Além disso, esse entendimento dá suporte a abordagens de ensino inclusivas, dando segurança às atividades voltadas para alunos com deficiências. A falta de oferta de cursos e as lacunas na formação centrada na temática da educação inclusiva e nos métodos de ensino foram apontados como entraves, e, associados à formação docente, fator que, na opinião das participantes do estudo, prejudica suas atividades voltadas para esse público.

Nesse sentido, ratificamos que uma formação inicial e contínua é necessária para se promover a educação inclusiva, a fim de que os alunos participem ativamente de todo o processo educativo do qual fazem parte e têm direito. A inexperiência do professor é, sem dúvida, o que mais preocupa; ele precisa reavaliar seus planos para não se prender ao problema do espaço físico ou da sala de aula ao tentar criar cenários que envolvam essas crianças com materiais e recursos disponibilizados pela escola. Contudo, a formação continuada para professores não trará receitas prontas ou soluções imediatas para os professores, embora seja indiscutível a importância da formação continuada para a construção de um ambiente que seja realmente inclusivo.

A importância de uma formação continuada de qualidade para professores em educação deve ser realizada com o apoio do Estado, oferecendo cursos que proporcionem aos professores diferentes atividades práticas, troca de experiências, vivências e reflexões, para que se sintam motivados a trabalhar com seus alunos de diversas formas, em um ambiente no qual não há lugar para o preconceito, e que a diversidade é valorizada.

Ainda durante a coleta de dados, as falas das participantes da pesquisa apontaram como dificuldade da efetivação da inclusão escolar, a ausência das famílias dos alunos com deficiência. As falas, assim como alguns autores consultados, nos mostraram a necessidade de presença das famílias dos alunos com deficiências. Isto porque, a família é uma importante protagonista na formação de uma rede de apoio crucial no processo de ensino aprendizagem. À família cabe orientar a escola sobre as necessidades únicas do aluno ao longo de todo o processo de inclusão. O envolvimento da família contribui para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, promovendo o ensino e a aprendizagem; e, ainda, compreendendo que o lar é o alicerce da educação dos filhos e a escola um componente a mais desse ambiente. Desta forma, o envolvimento diário dos pais ou responsáveis na vida educacional dos filhos é de extrema relevância para o seu desenvolvimento socioeducativo.

Como vimos neste estudo, alguns alunos são frequentemente excluídos das aulas de Educação Física, devido à sua condição intelectual, física ou motora, não havendo um

planejamento que contemple a diversidade presente na sala de aula. Entretanto, a Educação Física oferece possibilidades de fazer adaptações de conteúdos nos quais pode ser contemplado todos os alunos. A Educação Física Inclusiva oferece várias possibilidades de promover a inclusão educacional de alunos que apresentam algum tipo de deficiência, haja vista que ela cumpre o papel oposto ao incluir grupos que ocasionalmente são segregados, buscando subsídios teóricos e práticos através de materiais, jogos e atividades esportivas com exercícios adaptados para a realidade do aluno. É neste momento que o professor de Educação Física deve desempenhar um papel fundamental, pois cabe a ele atender de forma mais especializada o aluno, procurando fazer adaptações para cada especificidade, e procurando a melhor forma para que os alunos proporcionem o ensino aprendizagem, com respeito ao seu tempo e a forma que cada um se desenvolve.

A partir deste estudo, percebemos que para a efetivação da inclusão escolar os professores precisam estar mais preparados para o atendimento e acolhimento dos alunos que apresentam alguma deficiência. Somente com profissionais qualificados a inclusão educacional poderá se efetivar de forma igualitária, considerando as diferenças de cada uma, e fazendo adaptações no ambiente escolar para que os alunos se sintam incluídos, pertencentes e importantes para a comunidade escolar. Reforçamos aqui a necessidade da formação continuada para professores de Educação Física, especializações essas voltadas para a inclusão educacional.

Para garantir que os professores tenham a capacidade de atender às muitas, e únicas, características de seus alunos, incluindo aqueles com deficiência, as instituições educacionais de esfera federal, estadual e municipal precisam se comprometer com a formação contínua de professores, oferecendo cursos para capacitação de todos os profissionais envolvidos na educação. Os professores devem estar preparados para realizar novas atividades, modificar os materiais do curso e tornar o currículo mais adaptável, a fim de fornecer métodos de avaliação dos alunos de acordo com suas necessidades e características.

Assim, concluímos que a EF tem muito a contribuir para a inclusão educacional, dentre suas possibilidades de adaptações, reformulações de conteúdos e atividades para cada aluno. Vale ressaltar que inclusão é fundamental para a construção de uma sociedade justa, solidária e fraterna, na qual todos sejam respeitados. Por meio da educação inclusiva, é possível construir uma perspectiva de respeito, compreensão e aceitação da diversidade. O princípio fundamental da inclusão é a valorização da complexidade e individualidade de cada pessoa. A verdadeira inclusão, a meu ver, não será viável sem que cada um aprenda a valorizar e respeitar a

singularidade do outro, levando em consideração as diferenças e respeitando o potencial de cada um, seu ritmo e seu desempenho.

A respeito do tema deste estudo, esta pesquisa deixa outros temas que necessita-se aprofundar pesquisas nessa temática. Em especial sobre quem são os profissionais estão atuando nas escolas de São Luís de Montes Belos no sentido de identificar a formação inicial/específica e continuada dos professores a frente da disciplina de Educação Física. E também identificar como são incluídos os alunos com deficiência nas aulas de Educação Física de outras unidades escolares, e aprofundar sobre a questão desvalorização do professor de Educação Física no ambiente escolar.

Assim este estudo deixa sugestões para toda a comunidade acadêmica a dar continuidade em estudos e pesquisas diante dos temas abordados neste trabalho que merecem aprofundamento para que a Educação Física seja verdadeiramente reconhecida e valorizada em todos os seguimentos da área educacional.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. Educação Inclusiva: Um estudo na área da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 11, n. 2, p. 223-240, 2005.

ALVARENGA, Aline Fernandes; GUERRINI, Daniel; ROCHA, Zenaide de Fátima Dante Correia. A educação física escolar e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC: o ensino pautado em uma perspectiva crítica, **VI SINECT**, 27-30 nov. 2018. Disponível em: [https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo035d589858892d308a7ff69e34cd9ca0eab341d6-arquivo\\_revisado.pdf](https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo035d589858892d308a7ff69e34cd9ca0eab341d6-arquivo_revisado.pdf) Acesso em: 28 jan. 2023.

ANPED, ABPEE, ANPED e ABPEE denunciam retrocessos em nova política de educação especial lançada pelo governo. **Portal da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação** (ANPED). Rio de Janeiro, 05 out. 2020. Disponível em: [encurtador.com.br/rvEX8](http://encurtador.com.br/rvEX8). Acesso em: 20.jul.2022.

ARROYO, Miguel G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Cumum? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 15-31, 2016.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; CUNHA, Gracilliani Rosa da. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 18, n.31, jul.-dez.-2008, p.53-72. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2204/1929> Acesso em: 20.jul.2022.

BAGNARA, Ivan Carlos; LARA, Aline da Almeida; CALONEGO, Chaiane. Processo histórico, social e político da evolução da Educação Física. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 15, n. 145, jun. 2010.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. v. 10. t. 3. Ministério da Educação e Saúde, 1946.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Obras Completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde , v. X, t. II, 1947.

BARBOSA, Rui; MARTINS MOREIRA, Thiers. **Reforma do ensino secundário e superior**. v. 9. t. 1. 1942.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba. IESDE Brasil S.A, 2011.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 24, n. 3, 2003.

BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira; FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. Direito à educação da pessoa com deficiência: transformações normativas e a expansão da inclusão no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 310–370, 2016. DOI: 10.21527/2317-5389.2016.8.310-370. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/6335>. Acesso em: 2 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm). Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/Seesp, 1994b.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001**. Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2001a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110328.htm#:~:text=LEI%20No%2010.328%2C%20DE,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110328.htm#:~:text=LEI%20No%2010.328%2C%20DE,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional). Acesso em: 10 maio. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Resolução nº 2/2001, aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 10 maio. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. Portaria MEC nº 2678, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. 2002b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002> Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva:** Programa Educação Inclusiva direito à diversidade. Brasília, 2006. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 20 agosto de 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva.** Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em: 05 maio 2022.

BRASIL. **Decreto legislativo Nº 186, de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. 2008c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm). Acesso em: 05 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 3.956, de 8 de outubro de 2011.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2011b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm). Acesso em: 28 ago. 2022

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm) Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 20. jul. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.570,** de 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. BRASILIA, DF, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3. n.5, p. 7-25, 1999.

BUENO, S. T.; RESA, J. A. Z. **Educación Física para niños y niñas com necesidades educativas especiales.** Málaga: Ediciones Aljibe, 1995.

CALLAI, Ana Nathalia Almeida; BECKER, Eriques Piccolo; SAWITZKI, Rosalvo Luis. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, Campinas, SP, v. 17, p. e019022, 2019. DOI: 10.20396/conex.v17i0.8654739. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654739> . Acesso em: 01 jul. 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico /** Rosita Edler Carvalho.-6. ed. - Porto Alegre: Mediação, 2014.

CASTELLANI FILHO, Lino *et al.* **Metodologia do ensino de educação física.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CAVALCANTE, Meire. Cada um Aprende de Um Jeito. **Revista Nova Escola**, Rio de Janeiro, p. 44-46, maio 2006.



CHICON, José Francisco. Compreendendo a in/exclusão no contexto da educação física escolar. In: CHICON, J José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. (Orgs.) **Educação Física e os Desafios da Inclusão**. Vitória: EDUFES, 2013. p. 66-104.

CHICON, José Francisco. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 13-38, jan./abr. 2008.

CIDADE, Ruth Eugênia; FREITAS, Patrícia Silvestre de. **Noções sobre educação física e esporte para pessoas portadoras de deficiência: uma abordagem para professores de 1º e 2º graus**. Uberlândia: Editora Breda, 1997.

CIDADE, Ruth, Eugênia Amarante; FREITAS, Patrícia Silvestre de. **Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola**. Revista integração, v. 14, p. 27-30, 2002.

COSTA, Elaine Melo de Brito; VENÂNCIO, Silvana. Atividade física e saúde: discursos que controlam o corpo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 59-74, mar. 2004.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 6. ed., Campinas: Papirus, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina *et al.* A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina. **EF na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

DUARTE, Edison. Inclusão e Acessibilidade: Contribuições da Educação Física Adaptada. **Revista da Sobama** (Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada). Dezembro 2005, Vol. 10, n.1, Suplemento, p. 27-30.

DUARTE, Edison; LIMA, Sonia Maria Toyoshima. **Atividade física: para pessoas com necessidades especiais: experiências e intervenções pedagógicas**. Guanabara Koogan, 2003.

FARFUS, Danele. **Organização pedagógica dos espaços educativos**. Disciplina: Organização Pedagógica Espaços Educativos do curso de Pedagogia EaD da FACINTER. Curitiba, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O mártir, o humanista, o pedagogo: contemporaneidade de Rui Barbosa e a educação nas comemorações do centenário de seu nascimento (1949). **Educar em revista**, Curitiba, n. 50, p. 159-179, out/dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br /j/er/ a/Xptm KRGQfHdVc7QCJKvcnFS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2022.

FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. **A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social**. Motriz: Rio Claro. Rev. Educ. Fis. [online]. 2012, vol.18, n.1, p.120-129. Disponível

em:<https://www.scielo.br/j/motriz/a/YvpN9x6QjPCLCDYVWXjpbjD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de janeiro de 2023.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista InCantare**, 2011.

FERREIRA, Heraldo Simões; SAMPAIO, José Jackson Coelho. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 18, n. 182, jul. 2013. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd182/tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 04 jul. 2022.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP. **Revista Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 158-173, 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2486/2231>. Acesso em: 03 jun. 2022.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 34

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física**. 6. ed., São Paulo: Loyola, 1988.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOIÁS. **Secretaria de Estado da Educação e Cultura**. Documento Curricular para Goiás/DCGO: Goiânia, 2018. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp->. Acesso em: 25 jul. 2022.

GONDRA, José G. **A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX**. Educ Pesqui. 2000; 26:99-117.

GORGATTI, Maria G. *et al.* Atitudes dos professores de Educação Física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 63-68, 2004. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/558/582>. Acesso em: 02 jun. 2019.

GRAÇA, Amândio. **Contextos da Pedagogia do Desporto**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999. p-111

GUALBERTO, Cristiano Garcez. **Atitudes sociais e prática pedagógica nas aulas de educação física em uma perspectiva inclusiva**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019. Disponível em: <http://200.137.217.138:8080/handle/tede/10071> .Acesso em: 11 jul. 2022.

JÖNSSON, Ture. **Inclusive education**. Hyderabad. Índia: THPI, 1994. p. 158.

LEHNHARD, Greice Rosso. **Aluno com deficiência física nas aulas de educação física: Discussões sobre a inclusão escolar**. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, José Fábio de Albuquerque. Considerações sobre a formação do professor de Educação Física: desafios e perspectivas. EFDeportes.com. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 17, n. 178, mar. 2013. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd178/a-formacao-do-professor-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 20 maio 2022.

LIMA, Rubens Rodrigues. História da Educação Física: algumas pontuações. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 7, n. 13, p. 246-257, 2015.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström; LOURENÇO FILHO, Ruy. **A pedagogia de Rui Barbosa**. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4715.pdf>. Acesso em: 02 maio 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Universidade Estadual de Campinas. Unicamp**, v. 25, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, R. G. K. (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. 2. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2004. p. 79-94.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como se faz?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Keury Gomes; SILVA, Renata Vanessa da; SILVA, Rita de Fátima da. Atividades Inclusivas na Educação Física Escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 13, n. 119, abr. 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd119/atividades-inclusivas-na-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 04 jun. 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>. Acesso em: 27 jan. 2023.

MARTINS, Celina Luísa Raimundo. Educação Física Inclusiva: Atitudes dos Docentes. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 637-657, abr./jun. 2014.

MILANO, Lydia Godoy. **Educação inclusiva: do proclamado ao realizado** – o caso da Escola Estadual Esperança. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINETTO, Maria. Fátima. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MIRANDOLA, A. T. Q. **A Legislação e a Educação Inclusiva**. 2010. Monografia (Pós-Graduação em Educação Especial Inclusiva) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, UNISALESIANO, Lins, 2010.

MITTLER, Peter J. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, Maria Campos Menezes de. **A importância do sistema Braille para a educação inclusiva**. Instituto Benjamin Constant, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/pesquisa-e-tecnologia/centro-de-estudos-e-pesquisas-do-ibc-1/boletins/2015/boletim-jan-fev.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2002.

NASCIMENTO, Karina Patrício *et al.* A Formação do Professor de Educação Física na Atuação Profissional Inclusiva. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 3, p. 53-58, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. In: **XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. 2017. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/viewFile/10028/5320>. Acesso: 25 de jan. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188/32570>. Acesso em: 25 jan. 2023.

NOVAIS, G. S. (Org.). Formação docente e inclusão escolar: Ensinando de um jeito que não aprendi?. In: NOVAIS, G.S.; CICILLINI, G. A. (Orgs). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara: Junqueira&Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010.

OLIVEIRA, Fátima Dyanne de Souza; SOBRAL, Maria do Socorro Cecílio. Família e Escola no enfrentamento do Deficit Cognitivo/Family and School in facing the Cognitive Deficit. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 14, n. 49, p. 162-169, 2020.

OLIVEIRA, Flavia Fernades de. Dialogando sobre educação, educação física e inclusão escolar. **Revista Digital EFDesportes**, Buenos Aires, v. 8, n. 51, p. 1-9, 2002.

OLIVEIRA, Marilene Ferreira de Lima. As possibilidades de inclusão na Educação Física. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 9, n. 18, p. 86-102, 2019.

OLIVEIRA, J. D. B. de. **Educação física especial e currículo**: (in) formação paraa educação inclusiva. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

OLIVEIRA, M. F. de L. As possibilidades de inclusão Na Educação Física. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 86-102, 2019. Disponível em: <https://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/443>. Acesso em: 15 fev. 2023.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, v. 5, 1983.

OLIVEIRA, Wdson Vieira de. A Educação Física Escolar no Brasil: da colônia aos dias atuais. Minerva. **Magazine of science Estudos e Investigaciones**, v. 3, n. 4, (2016). ISSN:2616-4574. Disponível em: <https://www.minerva.edu.py/articulo/120/>. Acesso em: 17 maio 2022.

OMOTE, Sadao, Oliveira, Ana Augusta Sampaio de; BALEOTTI, Luciana Ramos; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. (2005). Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia* (Ribeirão Preto) 15 (32). Dez/2005 15(32), 387-398. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/5Q5chbRfYq7pBsJ6cQGmBCj/?lang=pt> Acesso em: 8 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006**. Disponível em: <http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wpcontent/themes/convencaoonu/livrodigital/files/assets/basic-html/index.html#1>. Acesso em: 8 jul. 2022.

PALMA, Luciana Erina; LEHNHARD, Greice Rosso. Aulas de educação física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 115-126, 2012.

PASSOS, I. C. F; BARBOZA, M. A. G. A pesquisa etnográfica no contexto da reforma psiquiátrica brasileira: especificidade, importância e o estado da arte. *In*: PASSOS, I. C. F. (Org). **Loucura e Sociedade**: Discursos, práticas e significações sociais. Belo Horizonte: Argymmentvm, 1999. p. 15-26.

PEDRINELLI, Verena Junghähnel; VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. Educação Física Adaptada: Introdução ao Universo das Possibilidades *In*: M.G. Gorgatti & R.F. Costa. **Atividade Física Adaptada**. São Paulo: Manole. 2005

PICCOLO, Vilma L. Nista. Educação física escolar: ser ou não ter?. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1998. Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicações/o-coordenadorpedagógico-na-educação-básica-desafios-e-perspsctivas>. Acesso em 17 fev. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013)**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro, v. 22, n. 81, ago. 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. **O professor itinerante como suporte para a educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2005. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PRIETO, Rosângela Gavieoli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Descubra, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível**. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

RODRIGUES, David. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 1. sem. 2003.

RODRIGUES, David. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. 2017. **Publicado no Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, 24/25, p. 73-81, Disponível em: <http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/EFeInclusaoDavidRodrigues.pdf> Acesso em: 09 jun. 2022.

RODRIGUES, David. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Journal of Physical Education**, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

ROSA, R. B. Educação Física adaptada e inclusão no meio escolar. **Portal Educação**, 2014. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/educacao-fisica/artigos/56404/educacao-fisica-adaptada-e-inclusao-no-meio-escolar>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SANT'ANA, Izabella M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva. **Travessias**, v. 10, n. 2, p. 330-344, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação Movimento**, ano 3, n. 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.13575. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SILVA, E. T. **Professor de 1º grau: identidade(s) em jogo**. 2001. 130 f. Tese (LivreDocência) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.1993.

SILVA, Livia Ramos de Souza; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação Inclusiva: o desafio da formação de professores. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG -Inhumas**, v. 3, n. 1, p. 07-17, 2011.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **Os desafios da inclusão nas aulas de Educação Física do ensino público regular: Mapeando a Realidade de Feira de Santana**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SOARES, Carmen Lúcia. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física inclusiva na escola: em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

SOLER, Reinaldo. **Educação física inclusiva: em busca de uma sociedade plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUZA, Flávia Faissal de. **Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar**. 2013. 277 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação Educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 51, p. 09-28, nov. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/rTX58kXfdPkX5yXv6jMtPLJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2022.

STF. Suspensa eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial. **Portal do Supremo Tribunal Federal**. Brasília.1º de dezembro de 2020. Disponível em:<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>. Acesso em: 21 jul. 2022.

STRAPASSON, Aline Miranda; CARNIEL, Franciele. A Educação Física na Educação Especial. **Revista Digital EFDesportes**, Buenos Aires, v. 11, n. 104, p. 1-8, 2007.

TEZANI, Thaís C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, França, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 5 jul. 2022.

UNIFESP. Congregação da EFLCH, campus Guarulhos da UNIFESP, manifesta-se em defesa da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Portal da EFLCH**, Guarulhos, 02 out. 2020. Disponível em: <https://www.unifesp.br/campus/gua/informes-eflch/2455-congregacao-da-eflch-campus->

guarulhos-da-unifesp-manifesta-se-em-defesa-da-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva. Acesso em: 20 jul. 2022.

VITALIANO, Célia Regina. **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZULIAN, Margaret Simone; FREITAS, Soraia Napoleão. Formação de Professores na Educação Inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Caderno Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 18, p. 47-57, jan. 2001.



## APÊNDICES

## APÊNDICE A

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**  
**PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO - (PPGE)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**  
**PARA PROFESSORES E COORDENADOR DE ÁREA**

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo de caso sobre o conhecimento e a prática dos educadores de um centro de ensino em período integral (CEPI) da cidade de São Luís de Montes Belos Goiás**”. Meu nome é Arllan Gonçalves Corrêa, sou mestrando, pesquisador responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que poderá ser por meio de assinatura eletrônica/virtual. Este documento via e-mail e também estará disponibilizado no *Google Drive* neste link: <https://drive.google.com/drive/folders/1J3KO6VWdJGkxHSRpt4Zf7tu9At9lGgHf>.

Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) responsável, via e-mail: **agc@aluno.ueg.br**; endereço Rua Niterói Quadra 03 Lote 06 Jardim Boa vista – São Luís de Montes Belos - Goiás e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): **(64) 9 9275-3172**. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são: Arllan Gonçalves Corrêa e Marlene Barbosa de Freitas Reis. A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 12 minutos e a sua participação na pesquisa 30 minutos.

**Justificativa, objetivos e procedimentos:**

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é o fato de que os alunos com deficiência, frequentemente, não participam das aulas de Educação Física, pois professores ainda se veem cheios de questionamentos, devido aos desafios de planejar saberes e atividades que contemplem estudantes com distintas possibilidades e condições específicas.

O objetivo desta pesquisa é analisar e investigar a percepção dos docentes regentes da disciplina de Educação Física, diante da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Os procedimentos de coleta de dados serão realizados de forma presencial, no prédio da unidade de ensino no qual a pesquisa esta será realizada, mantendo todos os cuidados necessários para eviatar a contaminação pelo vírus da COVID-19. Reassalta-se que somente se houver necessidade esta pesquisa acontecerá de forma on-line, devido estarmos passando ainda

por um momento pandêmico em que o país se encontra e pela necessidade de distanciamento e isolamento social como forma de evitar a contaminação/disseminação do vírus e seguindo todas as orientações vigentes no documento OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

Caso aconteça de forma on-line será utilizada a plataforma do *Google Meet* e com a permissão devida será a reunião gravada. A reunião ocorrerá em uma média de no máximo 30 (trinta) minutos e com a previsão de somente uma reunião para coletar dados dados, todas individualizadas, não havendo contato com nenhum outro participante da pesquisa.

Em nenhuma hipótese qualquer outro participante terá acesso aos seus dados durante a participação nesta pesquisa, e desta forma enfatizamos a importância do participante de pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico.

Por se tratar de uma pesquisa exploratória a fala do participante não segue um questionário pronto e formatado, mas sim é conduzido com questões gerativas que serão disponibilizadas para o (a) participante previamente, sendo enviada via-email e disponibilizada no Drive com o link gerado acima, isso logo após o consentimento e aprovação do participante por meio deste TCLE. Não será de forma alguma obrigado (a) a responder as perguntas, podendo haver a desistência em qualquer etapa da pesquisa sem nenhuma necessidade de explicação ou justificativa prévia.

As entrevistas serão agendadas de acordo com a disponibilidade do participante, ficando a critério deste escolher o que lhe for mais agradável e viável. Se por ventura houver a necessidade de entrevistas acontecerem de forma remota (on-line) o link para a participação na pesquisa será: <https://meet.google.com/irp-qqfx-zib> e será enviado previamente também ao (a) participante via e-mail.

Para que não haja dúvidas assinale rubricando no parêntese se autoriza ou não a gravação e a divulgação da áudio, imagem e vídeo:

(        ) Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

(        ) Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

**Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:**

(        ) Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

(        ) Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

### **Riscos e formas de minimizá-los**

A pesquisa pode oferecer risco moral mínimo aos participantes que nela se integrem. Os possíveis riscos são mínimos, de modo que ao serem entrevistados durante uma roda de conversa ou grupo focal, os participantes mais tímidos podem se constranger com possíveis expressões, termos, exposições ou questões similares oriundas dos próprios participantes. Para tanto, o risco eminente pode ser um possível constrangimento pessoal frente a um grupo plural e diverso.

Se a pesquisa ocorrer de forma presencial pode oferecer risco mínimo de contaminação pelo vírus da COVID-19, devido estarmos passando por este momento pandêmico, o que pode ocorrer a contaminação tanto dos pesquisadores quanto dos pesquisados. Para evitar a contaminação dos envolvidos na pesquisa todas as medidas preventivas serão, obedecendo as orientações dos órgãos de saúde responsável. Obedecendo distanciamento social de 2 metros entre os envolvidos em ambiente aberto (pátio da instituição), higienização das mãos com o uso do álcool em gel 70%, aferição de temperatura, uso de máscara durante toda a entrevista, obedecendo, assim minimizaremos os riscos de contaminação.

Os riscos no ambiente virtual também são considerados mínimos, devido este momento ser bem reservado, estando somente o pesquisador e o participante em reunião virtual, portanto, podem apresentar riscos de dificuldade de conexão, por exemplo impossibilitar que a entrevista ocorra no horário agendado, devido às limitações tecnológicas, como queda de sinal de internet, ausência de som e vídeo, que são características do ambiente tecnológico, assim pode gerar

estresse, mas, caso isso ocorra será feito um novo agendamento de acordo com disponibilidade do participante.

Neste sentido, informamos que o pesquisador se colocará disposto a esclarecer o andamento das atividades propostas a fim de não constranger ou envergonhar qualquer participante que esteja integrado à pesquisa. Caso algum elemento do público alvo desta investigação não queira participar ou até mesmo não queira se expor, dialogar, ser entrevistado, tal elemento será respeitado em seus direitos e ele/a mesmo/a decidirá sobre sua permanência ou saída do projeto de pesquisa

**Assistência:**

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

**Benefícios:**

Este projeto de pesquisa não possui nenhum fim lucrativo e também nenhum dos participantes que nela se inserirem, receberão qualquer tipo de remuneração ou gratificação para tal. Todavia, tratando-se de uma pesquisa de cunho acadêmico, cujos participantes integrantes são alunos, professores, gestores e coordenadores, percebemos o ambiente escolar em foco. Para tanto, acreditamos que são benefícios o ato de discutir o processo formativo, humano, planetário e multidimensional na vida de professores e alunos desta comunidade local; compreender a educação física como um elemento relevante para a efetivação da inclusão de alunos com deficiência nas práticas esportivas, brincadeiras lúdicas e criativas; perceber a influência da formação humana através das aulas de educação física do colégio pesquisado; (re)conhecer o alcance desta formação e da influência da educação física na vida dos alunos e da comunidade monte-belense

**Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:**

Em nenhum momento seu nome será divulgado, nem antes, durante e depois da finalização da pesquisa. Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

**Indenização:**

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo com dados móveis de internet para participação nesta pesquisa, este será ressarcido por mim, pesquisador responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, através do Drive: <https://drive.google.com/drive/folders/1J3KO6VWdJGkxHSRpt4Zf7tu9At9IGgHf>, também disponibilizaremos um contato pelo telefone (64) 99965-6122 através do qual poderá ser agendado uma visita à Universidade Estadual de Goiás, na Avenida Araguaia, n.400. Vila Lucimar, Inhumas-Go. CEP 75403-577 - Contatos: (62) 3514-3122 - [www.ppge.ueg.br](http://www.ppge.ueg.br) - E-

mail: [ppge@ueg.br](mailto:ppge@ueg.br), onde disponibilizaremos o material para consulta e nos colocaremos à disposição para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

### **Declaração da Pesquisador Responsável**

Eu, **Arllan Gonçalves Corrêa**, pesquisador responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

### **Declaração do(a) Participante**

Eu, ....., abaixo assinado, discuti com o pesquisador Arllan Gonçalves Corrêa, sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo **“A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo de caso sobre o conhecimento e a prática dos educadores de um centro de ensino em período integral (CEPI) da cidade de São Luís de Montes Belos Goiás”**. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

**São Luís de Montes Belos -GO, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2022.**

---

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2022

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2022

**APÊNDICE B****UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS  
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSO EM EDUCAÇÃO - (PPGE)****ROTEIRO DE AÇÕES E ABORDAGEM AOS PARTICIPANTES  
(PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA)**

A pesquisa intitulada: “ **A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo de caso sobre o conhecimento e a prática dos educadores de um centro de ensino em período integral (CEPI) da cidade de São Luís de Montes Belos Goiás**”, realizada pelo pesquisador **Arllan Gonçalves Corrêa**, aluno do curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) sob orientação do **Prof. Dr. Marlene Barbosa de Freitas Reis**, se dará de forma presencial, no próprio ambiente físico (prédio) da instituição de ensino.

Como neste corrente ano (2021) nos encontramos sobre o prospecto do novo Corona vírus, faz-se necessário adotar medidas interventivas secundárias e de acesso aos participantes que sejam seguras e preservem suas integridades físicas. Se porventura no de 2022 ainda estivermos sobre os prospectos da pandemia de COVID-19, realizaremos o seguinte roteiro de abordagem aos participantes:

- ✚ As entrevistas serão realizadas por meio de plataformas gratuitas como Google Meet e WhatsApp, plataformas essas que já fazem parte da rotina de estudos diários dos/as alunos/as.
- ✚ Por meio do Google Meet realizaremos nossas reuniões virtuais de interação, tais encontros serão devidamente gravados com as devidas autorizações e tidos como material empírico de análise de dados, tendo acesso somente o pesquisador e orientador quando solicitado.
- ✚ Os áudios que forem pertinentes e fizerem-se pontos relevantes para a análise de dados, serão transcritos e tidos como material empírico.
- ✚ Meio utilizado para a pesquisa no que diz respeito às **entrevistas**, utilizaremos as plataformas do Google Meet para as entrevistas orais, e compartilhar o link com os

participantes no grupo via WhatsApp. [Link para as entrevistas: https://meet.google.com/irp-qqfx-zib](https://meet.google.com/irp-qqfx-zib)

### **PERGUNTAS GERATIVAS (PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA)**

Bom dia/boa tarde/boa noite. Você está participando de forma voluntária da pesquisa intitulada **“A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo de caso sobre o conhecimento e a prática dos educadores de um centro de ensino em período integral (CEPI) da cidade de São Luís de Montes Belos Goiás”** do pesquisador **Arllan Gonçalves Corrêa**, sob orientação da professora **Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis**. Caso você tenha autorizado esta reunião será gravada. Mas se não houver dado autorização, esta não será gravada e somente a pesquisador irá anotar o que será falado/narrado.

Essa pesquisa qualitativa utilizará como uma das metodologias a método de análise de dados, e você participante falará das suas experiências, não será interrompido, não farei perguntas do tipo “por quê ou como isso ocorreu”, de forma que o presente trabalho deixará você participante livre para narrar suas histórias, sem um roteiro pré-estabelecido com perguntas e questionamentos prontos e diretos, com isso o ideal é que as histórias narradas fluam naturalmente. Desde já agradeço imensamente a participação nesta pesquisa.

Seu nome: (não será divulgado esta informação na pesquisa, será identificado como Professora-1/ Professora -2).

Podemos iniciar? E novamente deixo claro que não há a necessidade de responder caso não se sinta confortável e que a qualquer momento a pesquisa poderá ser interrompida/encerrada sem qualquer prejuízo para você participante.

1. Qual é sua graduação em educação física?
2. Tempo em que atua na função de professor de Educação Física aqui no Centro de Ensino?
3. No curso de graduação, a sua formação acadêmica contemplou a disciplinas sobre a inclusão de alunos com deficiência transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação?
4. Você fez algum curso de formação continuada sobre inclusão? Você considera a formação continuada importante para trabalhar com a inclusão educacional?
5. Qual seu entendimento sobre Educação Inclusiva de alunos com deficiência no âmbito da Educação Física Escolar?

- 6- Com base na sua experiência, qual a sua opinião a inclusão de alunos com deficiência no Sistema Regular de Ensino?
7. Em sua disciplina você procura abordar metodologias ou conteúdo para a inclusão de alunos com de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação?
8. Quais as dificuldades para trabalhar os conteúdos nas aulas de Educação Física em uma perspectiva inclusiva?
9. Você recebe algum apoio da gestão escolar, da coordenação de área e da família para o desenvolvimento de atividades com alunos com deficiência?
10. Quais as principais dificuldades que você encontra em fazer seu planejamento para que os alunos com deficiência participem de forma integral? Tudo que você planeja consegue executar atendendo as especificidades de cada aluno?
11. Em sua atuação profissional você já recorreu a direção, coordenação ou ajuda dos pais e/ou responsáveis para fazer adaptações e procurar metodologias que incluam esses alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, em suas aulas? Se sim, poderia me apontar como foi esse envolvimento.
12. Você acha que está preparado para a inclusão?
13. Enquanto professor de Educação Física qual sugestão você daria para o desenvolvimento da inclusão pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física?



## APÊNDICE C

### UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO - (PPGE)

#### ROTEIRO DE AÇÕES E ABORDAGEM AOS PARTICIPANTES (COORDENADOR DE ÁREA)

A pesquisa intitulada: “**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo de caso sobre o conhecimento e a prática dos educadores de um centro de ensino em período integral (CEPI) da cidade de São Luís de Montes Belos Goiás**”, realizada pelo pesquisador **Arllan Gonçalves Corrêa**, aluno do curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) sob orientação do **Prof. Dr. Marlene Barbosa de Freitas Reis**, se dará de forma presencial, no próprio ambiente físico (prédio) da instituição de ensino.

Como neste corrente ano (2021) nos encontramos sobre o prospecto do novo Corona vírus, faz-se necessário adotar medidas interventivas secundárias e de acesso aos participantes que sejam seguras e preservem suas integridades físicas. Se porventura no de 2022 ainda estivermos sobre os prospectos da pandemia de COVID-19, realizaremos o seguinte roteiro de abordagem aos participantes:

- ✚ As entrevistas serão realizadas por meio de plataformas gratuitas como Google Meet e WhatsApp, plataformas essas que já fazem parte da rotina de estudos diários dos/as alunos/as.
- ✚ Por meio do Google Meet realizaremos nossas reuniões virtuais de interação, tais encontros serão devidamente gravados com as devidas autorizações e tidos como material empírico de análise de dados, tendo acesso somente o pesquisador e orientador quando solicitado.
- ✚ Os áudios que forem pertinentes e fizerem-se pontos relevantes para a análise de dados, serão transcritos e tidos como material empírico.

Meio utilizado para a pesquisa no que diz respeito às **entrevistas**, utilizaremos as plataformas do Google Meet para as entrevistas orais, e compartilhar o link com os participantes no grupo via WhatsApp. [Link para as entrevistas: https://meet.google.com/irp-qqfx-zib](https://meet.google.com/irp-qqfx-zib).

#### PERGUNTAS GERATIVAS

(COORDENADORA DE ÁREA)

Bom dia/boa tarde/boa noite. Você está participando de forma voluntária da pesquisa intitulada **“A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo de caso sobre o conhecimento e a prática dos educadores de um centro de ensino em período integral (CEPI) da cidade de São Luís de Montes Belos Goiás”** do pesquisador **Arllan Gonçalves Corrêa**, sob orientação da professora **Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis**. Caso você tenha autorizado esta reunião será gravada. Mas se não houver dado autorização, esta não será gravada e somente a pesquisador irá anotar o que será falado/narrado.

Essa pesquisa qualitativa utilizara como uma das metodologias e análise de dados, através da análise de conteúdo (BARDIN, 2004) e você participante falará das suas experiências, não será interrompido, não farei perguntas do tipo “por quê ou como isso ocorreu”, de forma que o presente trabalho deixará você participante livre para narrar suas histórias, sem um roteiro pré-estabelecido com perguntas e questionamentos prontos e diretos, com isso o ideal é que as histórias narradas fluam naturalmente. Desde já agradeço imensamente a participação nesta pesquisa.

Podemos iniciar? E novamente deixo claro que não há a necessidade de responder caso não se sinta confortável e que a qualquer momento a pesquisa poderá ser interrompida/encerrada sem qualquer prejuízo para você participante.

Seu nome: (não será divulgado esta informação na pesquisa, será identificado como **Coordenadora de Área**

1. Tempo em que atua na função de Coordenador de Área específica?
2. Possui algum curso de especialização? Se sua resposta for sim, poderia me dizer qual curso possui?
3. Você considera a formação continuada na área da inclusão educacional importante para se trabalhar com alunos com deficiência? Se sua resposta for sim, poderia me falar alguns exemplos?
4. Fale um pouco sobre a sua formação profissional e a relação com a área de gestão pedagógica que você atua?
5. Atualmente quantos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são atendidos neste centro de ensino?
6. Qual sua visão a respeito da Educação Física? Você acha que esta disciplina pode proporcionar a inclusão de alunos com deficiência?

7. Ao analisar os planos de aulas dos professores de Educação Física, você identifica metodologias que incluam conteúdos e atividades práticas para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação? Poderia me dar um exemplo de alguma metodologia frequentemente aplicada por estes professores.
8. Você percebe enquanto coordenadora de área dificuldades por partes dos professores em planejar aulas que promovam inclusão de alunos com deficiência? Caso sua resposta for sim, poderia indicar um exemplo.
9. Enquanto gestora pedagógica você encontra alguma barreira/dificuldade para o desenvolvimento da inclusão de alunos com deficiência tanto no Centro de Ensino quanto nas aulas de Educação Física?
10. A instituição oferece capacitação em serviço sobre o tema da inclusão escolar? E nas aulas de Educação Física?
11. O centro de ensino promove algum tipo de envolvimento entre profissionais, pais e/ou responsáveis dos alunos, para auxiliar a inclusão destes alunos? Se sua resposta for sim, qual exemplo você me daria deste envolvimento?
12. Você acha que está preparado para trabalhar com a inclusão?
- 13- Enquanto gestora pedagógica qual sugestão você daria para o desenvolvimento da inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física?