



**FACULDADE DE INHUMAS - FACMAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**RENATA LARANGEIRA BRAGA**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA  
ESCOLA INCLUSIVA DA REDE PÚBLICA DE GOIÁS – ENSINO MÉDIO**

**INHUMAS - GO**  
**2023**

**RENATA LARANGEIRA BRAGA**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA  
ESCOLA INCLUSIVA DA REDE PÚBLICA DE GOIÁS – ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação- Mestrado  
Acadêmico, da Faculdade de Inhumas-  
GO PPGE-FACMAIS

**Linha de Pesquisa:** Educação, Cultura,  
Teorias e Processos Pedagógicos

**Orientadora:** Dra. Elianda Figueiredo  
Arantes Tiballi

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**BIBLIOTECA CORA CORALINA – FACMAIS**

**B813p**

BRAGA, Renata Larangeira.

A prática pedagógica do professor de Educação Física na escola inclusiva da rede pública de Goiás – Ensino Médio / Renata Larangeira Braga. – Inhumas: FacMais, 2023.

151p.; il.

Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais, Mestrado em Educação, 2023.

“Orientação: Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi”.

1. Educação Física; 2. Escola Inclusiva; 3. Ensino Médio. I. Título.

**CDU: 37**

**FACULDADE DE INHUMAS - FACMAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA  
ESCOLA INCLUSIVA DA REDE PÚBLICA DE GOIÁS – ENSINO MÉDIO**

**Dissertação de Mestrado de Renata Larangeira Braga**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi**  
Presidente da Banca  
Faculdade de Inhumas – FacMais

---

**Profa. Dra. Cristyane Batista Leal**  
Membro Convidado Interno  
Faculdade de Inhumas – FacMais

---

**Profa. Dra. Khellen Cristina Pires Correia Soares**  
Membro Convidado Externo  
Instituto Federal do Tocantins - IFTO

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho de pesquisa e para o meu crescimento pessoal ao longo deste percurso acadêmico.

Primeiramente, quero expressar minha profunda gratidão aos meus pais. A dedicação de sempre e o amor incondicional foram fundamentais para que eu pudesse alcançar este marco em minha vida.

À minha companheira, Andreia, que tem sido meu pilar de apoio, meu amor e gratidão são imensuráveis. Ao filho cão Billy, por participar das aulas remotas e ser meu “cãopanheiro” fiel nos estudos.

À minha amiga Viviane, pela força, incentivo e palavras de que tudo iria dar certo.

Agradeço a Deus e à espiritualidade que me sustentaram durante os momentos desafiadores. Agradeço por me guiar, fortalecer minha fé e fornecer clareza em momentos de incerteza.

À minha orientadora professora Dra. Elianda Tiballi, e a todos os professores do PPGE- FACMAIS, que me acompanharam e forneceram orientações enriquecedoras.

Agradeço também a todos os participantes da pesquisa, cuja colaboração e contribuições foram essenciais para a realização deste trabalho.

*Errado mesmo são os olhares de gente que não entende a singularidade da vida. Errado mesmo é essa mania que os adultos, por opção ou por ignorância, têm de achar que deficiência é um defeito a ser corrigido, e não apenas um traço a ser aceito.*

*Juliana Santhele*

## RESUMO

Essa pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação do curso de Mestrado em Educação pela Faculdade de Inhumas – FACMAIS, na linha de pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos. Embora a inclusão seja um tema recorrente ao mesmo tempo ele traz estranhamento nas instituições de ensino. O problema central da pesquisa foi direcionado para a identificação e caracterização da atuação do professor de Educação Física na escola inclusiva. O presente estudo teve como objetivo principal compreender os limites e as possibilidades da atuação do professor de Educação Física em escolas públicas de Ensino Médio. Para isso, foram estabelecidos objetivos específicos que incluíram a identificação dos processos que caracterizam a inclusão escolar, considerando a Educação Física como ferramenta importante nesse contexto; a análise do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física na educação inclusiva em Goiás; e a explicitação da relevância da Educação Física como ferramenta de inclusão e de desenvolvimento físico e cognitivo dos estudantes na educação inclusiva. O delineamento metodológico seguiu o modelo de pesquisa qualitativa de cunho descritivo. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica que contou com a seleção de 22 trabalhos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. A pesquisa de campo abrangeu cinco unidades escolares e envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com cinco professores de Educação Física que lecionam no Ensino Médio em escolas estaduais de Goiânia. A análise do conteúdo das entrevistas foi feita seguindo os passos de pré-análise, exploração de material e interpretação dos resultados. A dissertação está organizada em três capítulos, abordando temas como a história da escola inclusiva, a atuação do professor de Educação Física, a caracterização da Educação Física no Ensino Médio, a inclusão de alunos com deficiência nas aulas, a formação dos professores e os desafios e possibilidades da prática pedagógica. Durante as entrevistas, foi observado que os professores defendem a inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula regular. No entanto, expressaram preocupação com a ausência de suporte da Seduc-Go em relação à atualização profissional e orientações específicas sobre o trabalho com estudantes com deficiência. Ficou evidente a necessidade urgente das instituições de ensino reavaliarem os currículos de formação de professores, com a implementação de disciplinas que abordem a temática inclusiva. Mesmo com todos os entraves existentes na prática, os professores, conscientes da importância da inclusão, buscam aprimorar seus conhecimentos e habilidades.

**Palavras-chave:** Educação Física. Escola Inclusiva. Ensino Médio.

## ABSTRACT

This research was developed in the Graduate Program of the Master's Degree in Education at Faculdade de Inhumas – FACMAIS, in the line of research Education, Culture, Theories and Pedagogical Processes. Although inclusion is a recurrent theme at the same time, it causes estrangement in educational institutions. The central problem of the research was directed to the identification and characterization of the role of the Physical Education teacher in the inclusive school. The main objective of the present study was to understand the limits and possibilities of the role of Physical Education teachers in public high schools. For this, specific objectives were established that included the identification of processes that characterize school inclusion, considering Physical Education as an important tool in this context; the analysis of the pedagogical work of Physical Education teachers in inclusive education in Goiás; and the explanation of the relevance of Physical Education as a tool for inclusion and for the physical and cognitive development of students in inclusive education. The methodological design followed the qualitative research model of a descriptive nature. A bibliographical research was carried out that included the selection of 22 works available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations. Field research covered five school units and involved conducting semi-structured interviews with five Physical Education teachers who teach high school in state schools in Goiânia. Content analysis of the interviews was carried out following the steps of pre-analysis, material exploration and interpretation of results. The dissertation is organized into three chapters, addressing topics such as the history of the inclusive school, the performance of the Physical Education teacher, the characterization of Physical Education in High School, the inclusion of students with disabilities in classes, teacher training and the challenges and possibilities of pedagogical practice. During the interviews, it was observed that teachers defend the inclusion of students with disabilities in the regular classroom. However, they expressed concern about the lack of support from Seduc-Go regarding professional updating and specific guidelines on working with students with disabilities. It became evident, the urgent need for educational institutions to reassess teacher training curricula, with the implementation of disciplines that address the inclusive theme. Even with all the obstacles existing in practice, teachers, aware of the importance of inclusion, seek to improve their knowledge and skills.

**Keywords:** Education Teacher. Inclusive School. High School.



## LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

Quadro 1 – Trabalhos depositados na Biblioteca Digital Teses e Dissertações – BDTD no período de 2010 a 2020.....	12
Tabela 1 - Resumo das Resoluções que regularam os cursos de Educação Física.....	80
Quadro 2 – Perfis dos professores de Educação Física pesquisados.....	90
Figura 1 – Princípios Metodológicos.....	103

## LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado  
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CE/UFJ - Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Jataí  
CEE/GO - Conselho Estadual de Educação de Goiás  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
EF - Educação Física  
LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
NEE - Necessidades Educacionais Especiais[  
PCD - Pessoas com Deficiências  
PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PEE - Plano Estadual de Educação  
PEI-EF - Plano de Ensino Individualizado para a Educação Física Escolar  
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
SEDUC - Secretaria de Educação do Estado de Goiás  
SUPEE - Superintendência de Ensino Especial

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1. AS FINALIDADES DA ESCOLA INCLUSIVA</b> .....	18
1.1 A inclusão escolar: um breve histórico.....	28
1.2 Características da escola inclusiva e os estudantes com deficiência.....	35
1.3 A escola pública inclusiva em Goiás.....	45
<b>CAPÍTULO 2. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INCLUSIVA</b> .....	52
2.1 A atuação do professor de Educação Física na escola inclusiva.....	62
2.2 A Educação Física escolar no contexto do Ensino Médio.....	66
2.3 A Educação Física escolar e a inclusão da pessoa com deficiência.....	73
2.4 Formação de professores de Educação Física: competências, saberes e habilidades.....	78
<b>CAPÍTULO 3. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO ESCOLAR</b> .....	90
3.1 Finalidades da Educação Física para os alunos com deficiência.....	97
3.2 Desafios da prática pedagógica.....	104
3.3 Formação continuada e inclusão.....	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	121
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125
<b>ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> .....	137
<b>ANEXO 2 - TCLE</b> .....	138
<b>ANEXO 3 – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO</b> .....	140
<b>ANEXO 4 – PARECER COMITÊ DE ÉTICA</b> .....	141

## INTRODUÇÃO

Formada em Educação Física pela Esefego - UEG em 1999, atuo como professora da rede estadual de educação desde 1996. Ao longo da minha carreira, vivenciei situações de exclusão dos alunos com deficiência na escola, tanto no campo pedagógico quanto nas próprias relações entre pares. É importante ressaltar que, ao trabalhar em diferentes escolas, percebi que a inclusão é um desafio comum a ser enfrentado. Embora as dificuldades sejam semelhantes, cada escola tem sua própria realidade e desafios únicos. Por ter conhecimento das contribuições da disciplina de Educação Física nesse contexto, ansiei pesquisar o tema educação física e inclusão escolar. Esta pesquisa teve como finalidade desvelar a prática pedagógica do professor de Educação Física na escola inclusiva, no Ensino Médio.

Nesse sentido, Nascimento (2002) enfatiza que a determinação do pesquisador em realizar uma pesquisa específica revela algumas razões para essa escolha, incluindo motivações intelectuais que surgem da vontade de expandir o conhecimento sobre o tema. Essas motivações estão intrinsecamente ligadas ao desejo do ser humano de buscar o autoconhecimento e compreender a realidade ao seu redor.

A escolha pelo Ensino Médio ocorreu por identificar algumas situações cotidianas e que envolvem desafios específicos para os estudantes com deficiência, entre eles: o maior número de disciplinas ofertadas que exigem adaptações e suporte para que todos tenham acesso ao currículo; o ensino médio requer um ritmo mais acelerado, devido à pressão pelo ingresso ao Ensino Superior, assim os estudantes com deficiência enfrentam desafios relacionados às expectativas acadêmicas.

Na execução e produção do conteúdo a forma metodológica utilizada foi a pesquisa bibliográfica e análise documental, que buscou investigar o processo histórico e atual que remetem estudos sobre a temática descrita, proporcionando base para o entendimento dos novos discursos que compreendem esta fase conflitante do desenvolvimento político, econômico e cultural, que envolve o objeto de estudo.

A execução da pesquisa teve como princípio o levantamento bibliográfico sobre o tema: “A atuação do professor de Educação Física na escola inclusiva”, que

consiste em uma análise de fonte de dados, onde se exploram artigos, livros, revistas, sites especializados, dados e notícias atualizadas com o intuito de se obter maior compreensão sobre o tema, em forma de auxílio ao desenvolvimento e ao estabelecimento dos objetivos.

Foi realizado um levantamento bibliográfico no período dos anos 2010 a 2020, no banco de teses na plataforma da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). A delimitação desse tempo foi determinada em função de avanços na temática da inclusão, neste período. A princípio foram encontrados 91 trabalhos com o tema educação física e inclusão; 47 trabalhos com a temática educação física escolar e inclusão, dos quais 22 foram selecionados por abordarem de forma significativa a temática.

**Quadro 1** – Trabalhos Depositados na Biblioteca Digital Teses e Dissertações –BDTD no período de 2010 a 2020

Trabalhos relevantes encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)				
TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	AUTOR/A ANO	TIPO	LOCAL	PALAVRAS-CHAVE
Educação física escolar e o aluno com deficiência: um estudo da prática pedagógica de professores	MORAES, Fernando Cesar de Carvalho / 2010	Tese	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Educação física; Pessoa com deficiência; Inclusão escolar; Prática Pedagógica
Práticas pedagógicas dos professores de educação física frente a inclusão de alunos com deficiência	MAHL, Eliane / 2012	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos / UFSCar	Educação Física; Práticas Pedagógicas; Inclusão; Deficiência
Educação Física adaptada e a prática pedagógica para a inclusão escolar de pessoas com deficiências e/ou síndromes	HORT, Ivan Carlos / 2012	Dissertação	Universidade Regional de Blumenau	Inclusão Escolar; Disciplina Educação Física adaptada; Deficiências e/ou Síndromas; Prática Pedagógica; Egressos
Formação continuada de professores de Educação Física na perspectiva da inclusão	NASCIMENTO, Sylvia Fernanda / 2012	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo	Formação continuada; Educação Física; Inclusão
Os sentidos da inclusão de alunos com deficiência no discurso dos professores de	GOMES, Dênia Paula / 2011	Dissertação	Universidade Federal de Viçosa	Inclusão; Deficiência; Ação Pedagógica; Professores de Educação Física

Educação Física				
Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência	FIORINI, Maria Luiza Salzani / 2011	Dissertação	Universidade Estadual Paulista	Educação Física; Educação Especial; Concepção de professores
POLÍTICA DE INCLUSÃO: um estudo na rede pública de educação em Jataí-Goiás	LIMA, Eunice Tavares Silveira / 2014	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Goiás / PUC Goiás	Educação Inclusiva; Políticas Públicas; Rede Pública de Educação; Deficiência Intelectual
Formação continuada em Educação Física e inclusão no ensino regular sob a ótica de professores	TEBALDI, Marina / 2014	Dissertação	Universidade Estadual Paulista- Júlio de Mesquita Filho	Formação continuada de professores; Inclusão; Educação Física
A prática do professor de Educação Física escolar: perspectivas de inclusão	SILVA, Emerson José Lima da / 2011	Dissertação	Universidade do Oeste Paulista	Educação Física Escolar; Inclusão; Cultura Corporal
Avaliação em Educação Física escolar no contexto do ensino inclusivo	WEBER, Janaína Mayra de Oliveira / 2013	Dissertação	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Inclusão; Educação Física Escolar; Avaliação
A deficiência física e o processo de inclusão no ensino regular: justaposição das condições de saúde e aprendizagem	CHRISTMANN, Morgana / 2015	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Inclusão; Deficiência Física; Aprendizagem; Saúde
Inclusão de estudantes com diferenças funcionais	MARTINS, Aline Toffoli / 2017	Dissertação	Universidade de São Paulo	Educação Física; Educação Especial; Deficiência; Currículo Cultural; Inclusão
A inclusão como rede: uma análise de práticas de professores de Educação Física na contemporaneidade	MACHADO, Roseli Belmonte / 2016	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	Inclusão; Rede; Governamentalidade; Educação Física; Formação Docente
Estratégias metodológicas de Educação Física na escola especial e o processo de inclusão de alunos com deficiência na	DALLA DÉA, Vicente Paulo Batista / 2019	Dissertação	Universidade Federal de Goiás - UFG	Estratégias Metodológicas; Educação Física; Inclusão; Escolarização Básica

Educação Básica comum				
Educação Física e inclusão escolar: um olhar sobre o plano municipal de Educação e a matriz curricular de Educação Física na perspectiva da inclusão	DISTEFANO, Fabiane / 2014	Dissertação	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Inclusão; Plano Municipal de Educação; Matriz curricular de Educação Física
A prática do professor de Educação Física escolar: perspectivas de inclusão	SILVA, Emerson José Lima / 2011	Dissertação	Universidade do Oeste Paulista	Educação Física; Inclusão; Educação; Aspectos Sociais
Educação Física no ensino médio: da sala de aula para o cotidiano dos alunos	SANTOS, Hellen Jéssica Lima dos / 2020	Dissertação	UEM/UEL	Autonomia; Percepção de competência; Motivação
Educação Física escolar, formação continuada em serviço e inclusão: um diálogo com a diversidade	MORAIS SOBRINHO, Jonas / 2017	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação Inclusiva; Educação Física Inclusiva; Formação Continuada em Serviço
Rodas de conversa: uma proposta para aprimorar a prática docente em Educação Física escolar	MARQUES, André Eduardo / 2013	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	Educação Especial; Educação Física escolar; Inclusão; Rodas de conversa
Educação Física escolar inclusiva: olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público de Natal/RN	SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da / 2020	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação Física Escolar; Inclusão; Formação Continuada
Formação continuada da perspectiva colaborativa: subsídios para a inclusão nas aulas de Educação Física	SANTANA DE OLIVEIRA, Ana Carolina / 2017	Tese	UFSCar	Educação Especial; Educação Física; Inclusão

Diante de algumas leituras e análises, chegou-se ao problema central da pesquisa: Como se identifica e se caracteriza a atuação do professor de Educação Física na escola inclusiva?

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa pretendeu: Compreender e identificar os limites e as possibilidades da atuação do professor de Educação Física na escola inclusiva de Ensino Médio. Como objetivos específicos, evidenciaram-se: identificar os processos que caracterizam a inclusão escolar, tendo a Educação Física no Ensino Médio como ferramenta de inclusão; analisar o trabalho pedagógico do professor de Educação Física na educação inclusiva em Goiás; explicitar a relevância da Educação Física como ferramenta de inclusão e de desenvolvimento físico e cognitivo dos estudantes na educação inclusiva. Cada objetivo específico abordado, serviu como suporte para elaboração do sumário.

A pesquisa classificou-se como descritiva, por retratar as características e classificações existentes sobre o tema, buscando demonstrar os fatos que são observados, registrados e interpretados, sem que ocorra interferência, no sentido de descrever características de uma determinada população, estabelecendo relações entre variáveis (PRODANOV; FREITAS 2013).

A oportunidade de aprofundar o conhecimento e oferecer contribuições para a área estudada através da investigação, coleta de dados e interpretação são fundamentais para essa pesquisa.

Esta pesquisa apresenta cunho qualitativo, compreendendo os fatores sociais. Segundo Chemin (2015), este tipo de pesquisa tem como objetivo compreender um fenômeno com mais intensidade sem interferir ou fazer previsões diante da realidade. Malhotra (2006), citado por Chemin, explica ainda que a pesquisa qualitativa visa compreender as motivações do contexto do problema, utilizando na amostra um número reduzido de dados para ter uma compreensão inicial do problema estudado. Richardson (2012) destaca que o método qualitativo compreende a análise de fatores sociais, considerando as relações entre os indivíduos a partir de suas particularidades. É importante mencionar que a escola goiana foi utilizada como amostra, permitindo uma análise mais detalhada de suas características e particularidades.

O campo de investigação com caráter qualitativo abrangeu cinco unidades escolares com categorias diferentes: sendo uma Escola Militar, uma de tempo integral, e três de diferentes portes e regiões de Goiânia. As entrevistas foram realizadas de forma presencial, na unidade escolar de atuação do profissional, sendo gravadas e depois transcritas e agrupadas.



A pesquisa de campo foi desenvolvida através de um roteiro de entrevista semiestruturado com dez perguntas, tendo a princípio, como sujeitos, cinco professores(s) de Educação Física de escolas públicas inclusivas, que atuam nas 1ª séries, 2ª séries e 3ª séries do ensino médio na cidade de Goiânia. Nessa perspectiva, é possível analisar as ações que envolvem o ambiente escolar, investigando como se desenvolve a atuação do professor de Educação Física na escola inclusiva em Goiás.

Foram definidos dois critérios para a escolha dos participantes. Primeiro, ser professor(a) de Educação Física da Seduc - Go; e, segundo, lecionar nas turmas de Ensino Médio. Como contribuição, a presente pesquisa pretende estabelecer um avanço no debate, elencando a importância da atuação do professor de Educação Física na escola inclusiva, abordando a prática pedagógica nas turmas de Ensino Médio das escolas públicas. Considero uma pesquisa importante para dialogar sobre o assunto entre os professores de Educação Física da rede pública de Goiás, bem como para os alunos da graduação e pós-graduação na área da Educação.

A análise do conteúdo foi realizada segunda a perspectiva de Bardin (2011), seguindo os passos da pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. As questões da entrevista foram organizadas com o intuito de responder aos objetivos específicos. Diante do exposto, houve a necessidade de o projeto passar pelo Comitê de Ética em Pesquisa, que foi aprovado pelo CE-UFJ<sup>1</sup>.

Para discutir a historicidade da Escola Inclusiva, bem como suas finalidades, serão revisitados autores como Tiballi (1999, 2016); Mantoan (2003, 2005, 2006, 2007, 2008); Pletsch (2009, 2015) e Sasaki (1999, 2005, 2008, 2011). Para analisar a função pedagógica serão consultados e dialogados, Charlot (2000, 2014); Libâneo (2002, 2012, 2015, 2019) e Vigotsky (1991, 2022). Entre os autores específicos da Educação Física, Darido (1989, 1999, 2001, 2009, 2012, 2014); Kunz (1999); Catelani Filho (2010); Munster (2013, 2017); Neira (2011, 2013, 2018, 2021); Seabra Jr. (2012), serão utilizados para dialogar a especificidade da Educação Física escolar e a inclusão.

Para elaboração da pesquisa, considere necessário percorrer pontos significativos, tais como: a luta e inserção da pessoa com deficiência no ambiente escolar, a elaboração de políticas públicas para garantir o acesso e permanência desses estudantes, o processo de desenvolvimento da educação física inclusiva, a

---

<sup>1</sup> Parecer consubstanciado pelo CEP, N° 5.794.145.

formação inicial e continuada, a atuação dos professores de Educação Física nas Escolas Estaduais de ensino regular de Goiás (Ensino Médio), além dos desafios e possibilidades dessa disciplina na escola. Ao abordar esses pontos, a pesquisa buscou explorar e compreender os diferentes aspectos relacionados à prática pedagógica do professor de Educação Física na escola inclusiva, fornecendo subsídios para melhor compreensão dessa prática e para a promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

A escrita deste trabalho segue a seguinte organização: o Capítulo 1 retrata finalidades da escola inclusiva, apresentando um breve histórico da educação inclusiva e da Educação Física escolar. Aponta as características da escola, bem como dos estudantes com deficiência. No presente capítulo é realizado um percurso sucinto pela realidade da escola pública inclusiva em Goiás.

O capítulo 2 contempla a Educação Física na escola inclusiva, ressaltando a atuação do professor de Educação Física, a caracterização dessa disciplina no Ensino Médio e como se dá a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas. É discutida também a formação específica dos professores de Educação Física.

No capítulo 3 é realizado o confronto da pesquisa realizada com os professores e os autores pesquisados. São abordados os desafios e possibilidades da Educação Física na escola, bem como as finalidades desse componente curricular e sua relação com alunos com deficiência, evidenciando ainda, os desafios da prática pedagógica e o processo de formação continuada.

## CAPÍTULO 1. AS FINALIDADES DA ESCOLA INCLUSIVA

A inclusão não se resume em permitir a participação de pessoas com deficiência ou outras formas de diversidade, mas sim criar condições para que todos tenham igualdade de oportunidades e possam desfrutar plenamente de seus direitos, independentemente de suas características ou condições.

Sassaki (2008, p.84), corrobora afirmando que:

A inclusão escolar é o processo de adequação da escola para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, cada um a partir da realidade com que ele chega à escola, independentemente de raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiências etc. É a escola que deve ser capaz de acolher todo tipo de aluno e de lhe oferecer uma educação de qualidade, ou seja, respostas educativas compatíveis com as suas habilidades, necessidades e expectativas.

Em suma, o conceito de inclusão de Sassaki, vai além da mera integração ou aceitação superficial, buscando uma sociedade verdadeiramente inclusiva, onde todos os indivíduos sejam reconhecidos, valorizados e tenham igualdade de oportunidades.

O ambiente escolar é um espaço de convivência e aprendizado, norteado por uma pluralidade, sendo função da educação escolar a formação integral do estudante, respeitando suas capacidades e seus talentos. O referido ambiente deve ser participativo, solidário e acolhedor, para todos os integrantes do sistema educacional, eliminando assim qualquer tipo de prática excludente. Nessa direção, na escola inclusiva é indispensável que ocorra igualdade nas formas de aprendizagem, valorização das diferenças, para possibilitar uma convivência diversificada e respeitosa. De acordo com Mittler (2003, p.25), destaca-se a necessidade de alterações que a escola deve enfrentar em resposta ao processo de inclusão.

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

A inclusão implica em adaptar e ajustar as práticas educacionais para atender às necessidades individuais de cada aluno. Isso significa que os currículos devem ser flexíveis e abertos a diferentes estilos de aprendizagem, as avaliações devem ser acessíveis e adaptadas, e as estratégias de ensino devem ser diferenciadas para garantir que todos os alunos possam participar e progredir.

Aprender, desenvolver as capacidades e ser inserido na sociedade é um direito de todos os cidadãos. Sendo assim, a educação inclusiva tem como objetivo principal propiciar aos estudantes condições de igualdade de possibilidades e oportunidades de aprendizagem.

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente, garantir (o que deve constar dos projetos políticos-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola. (CARVALHO, 2004, p.73).

Um conjunto de fatores são necessários para que a escola se torne realmente inclusiva. Assim, Tiballi enfatiza três elementos necessários à escola para garantir o acesso e permanência do aluno, que são: aluno, professor e conhecimento. E, para que haja sucesso neste processo, é necessário que:

1. Sejam garantidas às escolas as condições institucionais e materiais necessárias para o seu funcionamento;
2. Seja propiciada ao professor a qualificação profissional que possibilita distinguir e trabalhar pedagogicamente as diferentes formas de aprender que os alunos apresentam em uma mesma sala de aula;
3. Seja garantida a todos os alunos a formação intelectual, ética e cultural que se dá por meio do conhecimento.
4. Sejam consideradas as diferenças, garantindo o atendimento escolar especializado aos alunos que dele necessitam. (TIBALLI, 2016, p.158).

Os pontos levantados no excerto acima estabelecem critérios para que ocorra uma educação inclusiva efetiva, pautada na responsabilidade de todas as pessoas envolvidas no processo: professores, funcionários administrativos, grupo gestor e a família.

Vale ressaltar que a construção de uma educação inclusiva efetiva demanda uma mudança cultural, formação adequada, envolvimento de todos os atores

envolvidos e a promoção de um ambiente escolar inclusivo, que valorize e respeite a diversidade de cada indivíduo.

Neste sentido, evidenciando os princípios da escola inclusiva, a Declaração de Salamanca declara que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994, p. 11-12).

Enfatizando o que foi declarado, na escola inclusiva é imprescindível que o estudante seja observado respeitando sua singularidade, sendo entendido como ser único e diferente dos demais. Logo, é incumbência da escola desenvolver métodos pedagógicos que oportunizem o sucesso na aprendizagem, respeitando as limitações e as possibilidades de cada estudante no sistema escolar. Mantoan observa que “as práticas escolares inclusivas reconduzem os alunos “diferentes” entre os que têm uma deficiência, ao lugar do saber que foram excluídos, na escola ou fora dela”. (MANTOAN, 2008, p.39. grifos da autora). Nessa perspectiva, identifica-se que a diferença está associada ao conflito, a imprevisibilidade, em que o aluno “diferente” procura ser valorado pela sua subjetividade.

Tiballi complementa, ao apresentar alguns princípios norteadores da Escola Inclusiva, sendo o “[...]respeito às diferenças e igualdade de direitos; cooperação, tolerância e solidariedade, participação social e integração afetiva de todos [...]”. (TIBALLI, 2016, p.143). Deste modo, a educação inclusiva pressupõe a valorização da diversidade humana, a igualdade de oportunidades e o direito de pertencer. A escola torna-se um espaço de construção de conhecimento em que os estudantes atuam de acordo com suas capacidades, participando ativamente de práticas de ensino e se desenvolvendo nas suas diferenças.

Respeitar o estudante em suas diferentes possibilidades implica em construir o saber através de uma relação dialógica, interativa e integradora. “Pensar em diferença ou no diferente, é pensar na dessemelhança, na desigualdade, na

diversidade ou, como na matemática, num grupo de elementos que não pertencem a um determinado conjunto, mas que pertencem a outros...”. (CARVALHO, 2004, p.39).

Essa perspectiva enfatiza a importância de reconhecer e valorizar a diversidade presente na sala de aula, compreendendo que cada estudante traz consigo características únicas, talentos, habilidades e experiências diferentes. Nesse sentido, a construção do conhecimento ocorre por meio de interações significativas, em que professores e estudantes compartilham ideias, experiências e perspectivas, enriquecendo o processo de aprendizagem.

Compreendendo a individualidade de cada estudante, percebe-se que não existe uma homogeneidade na sala de aula. “Uma turma heterogênea serve como oportunidade para os próprios educandos conviverem com a diferença e desenvolverem os saudáveis sentimentos de solidariedade”. (CARVALHO, 2004, p.27-28). Desse modo, além do sentimento de solidariedade, a inserção das pessoas com deficiência em escolas regulares é essencial porque através das inter-relações, de um número maior de estímulos e oportunidades de desenvolvimento percebe-se um aumento na motivação dos estudantes.

No que tange a individualidade, faz-se necessário compreender o processo de como acontece a aprendizagem. Ao nascer, o ser humano será cuidado por outro ser humano e, nessa relação, começará a aprender. Portanto, segundo Charlot (2000), nascer é estar submetido a aprender. Neste sentido, segundo o autor, o sujeito destaca-se através de suas habilidades e possibilidades e das diferentes formas de aprender. Sendo assim, nós nos envolvemos com os saberes que estão presentes no mundo, e Charlot esclarece sobre a relação com o saber, como sendo:

[...] conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso, mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa em tal situação. (CHARLOT, 2000, p.81).

A citação de Charlot apresenta uma visão abrangente sobre o conceito de aprendizagem, enfatizando que ela envolve as diversas relações que um sujeito estabelece com objetos, pensamentos, atividades, pessoas, lugares e situações.

Tais relações estão intrinsecamente ligadas ao processo de aprender e adquirir conhecimento.

Charlot enfatiza a necessidade de compreender a aprendizagem como um processo complexo e situado, influenciado pelas interações sociais, pelas experiências e pelas significações atribuídas pelos indivíduos. Ele destaca que a aprendizagem não se restringe somente à aquisição de conhecimentos, mas envolve a construção de sentidos, valores e identidades.

Para entender o indivíduo e sua relação com o saber, devemos observar as relações do sujeito com o seu mundo, consigo próprio e com o outro (CHARLOT, 2000). Compreendendo o indivíduo como ser único e respeitando sua individualidade, podemos fazer com que a apropriação do conhecimento transcorra respeitando as limitações e potencialidades diante dos desafios pedagógicos. Cada indivíduo possui suas próprias habilidades, capacidades e maneiras únicas de aprender em diferentes situações.

Espera-se que através do conhecimento adquirido e das relações existentes, o aluno possa tornar-se ativo perante a sociedade e detentor de saberes. Charlot define que o saber é a questão central da escola. “Não se deve esquecer que a escola é um lugar onde professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e os alunos estão tentando adquirir saberes”. (CHARLOT, 2000 p. 24). Nesse sentido, o saber se torna o elemento fundamental da prática educativa, em que a escola é concebida como um ambiente onde ocorre a troca de saberes entre professores e alunos. Ao enfatizar o saber, o autor destaca a importância de uma prática pedagógica que valorize o conhecimento, promova a reflexão crítica e estimule o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Charlot afirma que toda pessoa possui uma atividade intelectual, mas o fato de mobilizar ou não tal potencialidade vai depender do sentido que o indivíduo vai atribuir à situação que ele está vivenciando. A mobilização é decorrente de uma vontade interior estimulada para alcançar algum objetivo. Para isso, o engajamento de atividade deve apresentar significado e, quando ocorre a mobilização, percebe-se a motivação (CHARLOT, 2000). É um processo que acontece primeiro internamente, que apresenta um significado para o indivíduo, desdobrando-se em um engajamento diante da atividade proposta, pois,

[...] ninguém pode aprender em vez do outro. Quando um aluno não entende as explicações, a professora tem vontade de poder entrar no seu cérebro para fazer o trabalho. Mas não pode: por mais semelhantes que sejam os seres humanos, são também singulares e, logo, diferentes. Quem aprende é o aluno. Se não quiser, recusando-se a entrar na atividade intelectual, não aprenderá, seja qual for o método pedagógico da professora. (CHARLOT, 2014, p. 50).

O autor entende que toda pessoa possui uma atividade intelectual inerente, Contudo, desencadear esse potencial é vai depender do valor que a pessoa atribui a situação em questão. A mobilização ocorre primeiro internamente, quando o estudante atribui significado à atividade proposta, o que resulta em seu engajamento nas atividades educacionais.

Entende-se que, para que ocorra aprendizagem, é necessário que um motivo desperte um desejo de aprender, sendo este desejo algo pessoal, único e intransferível. A forma pela qual cada indivíduo alcança o saber/conhecimento é única, e a conquista do conhecimento ocorre somente se o saber provocar no sujeito algum sentido.

No entanto, a estrutura atual da escola está organizada de maneira que alunos diversos fracassam por não conseguirem atender às exigências dos padrões da educação formal, quer seja pela deficiência e/ou pela condição socioeconômica. Essa configuração tradicional, muitas vezes não leva em consideração as necessidades individuais dos estudantes, nem oferece um ambiente propício para que eles desenvolvam seu potencial. Nessa perspectiva, Charlot (2014) argumenta que, em uma sociedade cada vez mais orientada para o utilitarismo e a produtividade, as disciplinas escolares não tradicionais, como artes e educação física, são muitas vezes marginalizadas no currículo escolar. No entanto, Charlot ressalta a relevância dessas disciplinas no desenvolvimento integral dos estudantes, pois contribuem para a formação do pensamento crítico, da criatividade e da expressão individual. Ele destaca a predominância das disciplinas tradicionais, como matemática, ciências e línguas, que recebem maior ênfase e prioridade nas políticas educacionais.

Essas disciplinas são consideradas como pilares do currículo escolar e, portanto, recebem mais recursos, tempo de ensino e valorização em comparação com as demais disciplinas, essa realidade reflete a visão utilitarista da educação, na qual as disciplinas consideradas mais práticas e diretamente relacionadas a habilidades técnicas e profissionais têm maior destaque. Isso acarreta a



marginalização de disciplinas que trabalham com o corpo, que são percebidas como menos essenciais para o desenvolvimento acadêmico e futuro dos estudantes.

Charlot (2000) compreende que o discurso de fracasso escolar corrobora para as limitações do trabalho docente de forma a prejudicar o projeto pedagógico inclusivo. Desenvolver o trabalho pedagógico pensando em turmas homogêneas é o principal aspecto para contribuir com situações de fracasso escolar, principalmente por não considerar as diferenças ou deficiências presentes na sala de aula. E, no contexto atual nas escolas, o que se observa é uma educação elitista, que doutrina, segrega, no qual o estudante deve se enquadrar, em busca de melhores resultados. Diante disso, não existe a valorização de saberes, o estudante é ignorado e desrespeitado enquanto sujeito único e singular.

Libâneo (2012) assinala sobre a importância do atendimento das diferenças individuais, pelo ritmo de aprendizagem, bem como as diferenças sociais e culturais, e enfatiza sobre a flexibilização das práticas de avaliação. Conteúdos apostilados, metodologias prontas, avaliações externas, ranqueamento, regem hoje o sistema educacional. Uma realidade que contradiz o pilar da escola inclusiva como sendo uma escola para todos.

Não podemos considerar que, por estar matriculado, o estudante tem acesso e apropriação do conhecimento, conforme Mantoan:

Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade. É inegável que a inclusão coloca mais lenha na fogueira e que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis, diante do número de alunos que temos de atender, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, entre outros fatores. A verdade é que o ensino escolar brasileiro continua aberto a poucos, e essa situação se acentua drasticamente no caso dos alunos com deficiência. (MANTOAN, 2006, p. 23).

Diante dessa afirmação, a inclusão escolar necessita ir além da quantidade de alunos com deficiência matriculados ou de adaptações físicas na escola, é necessário implantação de ações com situações de aprendizado significativas aos alunos. Desse modo, cabe analisar as perspectivas conservadoras que são perpetuadas no ambiente escolar. Existem resistências e preconceitos enraizados que dificultam a transformação do ambiente educacional em um espaço realmente inclusivo. Ideias e práticas arraigadas perpetuam estereótipos, preconceitos e

discriminação, isso se deve a falta de sensibilização e conhecimento sobre as necessidades e potências dos estudantes com deficiência.

Quando educadores e a comunidade escolar não possuem um entendimento adequado das necessidades e capacidades das pessoas com deficiência, é mais provável que se baseiem em visões limitadas e estereotipadas. É necessário que educadores se informem sobre as diferentes deficiências, suas características, necessidades específicas e estratégias de ensino adequadas.

O conhecimento sobre a legislação e políticas relacionadas à inclusão educacional são importantes pois capacitam educadores a advogar pelos direitos dos alunos. Para Ropili et al. (2010), a inclusão desafia e questiona os paradigmas conservadores presentes nas escolas, propondo uma abordagem mais aberta e diversificada. Assim, a inclusão desafia a normalização de perfis específicos de alunos, que muitas vezes exclui aqueles que não se encaixam em determinados padrões considerados ideais. Além disso, a inclusão questiona o sistema de seleção que tende a favorecer apenas alguns indivíduos, buscando oferecer oportunidades educacionais igualitárias, para todos os estudantes, independentemente de suas origens, habilidades ou circunstâncias pessoais.

Existem elementos que podem compor uma proposta pedagógica para inibir o conservadorismo presente na escola inclusiva. É importante que as necessidades e realidades específicas de cada instituição sejam respeitadas, de modo a fornecer aos alunos instrumentos conceituais que promovam mudanças qualitativas em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Isso significa que a proposta pedagógica deve ir além da transmissão de conteúdos, buscando promover um aprendizado significativo que esteja conectado à realidade dos alunos. Como esclarece Libâneo a respeito de uma proposta pedagógica que:

[...] propicie instrumentos conceituais aos alunos e promova mudanças qualitativas no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral e, ao mesmo tempo, articule os conceitos científicos aos conceitos que trazem do meio local e da vida cotidiana, da comunicação globalizada. É nessa perspectiva que a didática e as didáticas disciplinares ganham seu sentido como ciência profissional do professor, ao lado do currículo. (LIBÂNEO, 2019, p.49).

A partir da proposta pedagógica, ressalta-se o papel do professor, que é o de organizar os conteúdos, criar condições que favoreçam a aprendizagem, compreender como os alunos aprendem, levando em consideração os motivos e as

características individuais do estudante, bem como sua relação com o saber. A ação pedagógica deve centrar-se na ampliação do conhecimento do estudante, para tanto Libâneo (2002, p. 51) afirma que a “[...] escola é o mundo do saber: saber ciência, saber cultura, saber experiência, saber modos de agir, saber estratégias cognitivas, saber sentir; é o mundo do conhecimento”. Então, cabe ao professor desenvolver estratégias para a internalização do conteúdo, bem como estimular esse estudante a buscar as diversas possibilidades para compreender o mundo.

Entretanto, a ação pedagógica é prejudicada pela desigualdade educacional, em que se percebe disparidades da qualidade da educação entre diferentes escolas, regiões ou grupos étnicos. Escolas com recursos limitados, infraestrutura inadequada ou falta de recursos, pode afetar o desempenho e motivação dos estudantes.

O professor, como mediador do conhecimento, deve ser um facilitador entre o estudante e a aprendizagem, despertando o interesse, a interação e a motivação. É importante ainda que estimule o aluno a ser, pensar, tomar decisões e se reconhecer através da diferença. Conhecer a forma como o conhecimento é construído pelo estudante é um fator primordial para a elaboração das mediações pedagógicas.

Para tratar a mediação, Vigotski traz contribuições significativas, pois segundo o autor a aprendizagem é responsável pelo desenvolvimento. Sendo assim, cabe ao professor realizar as mediações necessárias, utilizando instrumentos e práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem. Vigotski (1991, 2022) apresenta contribuições importantes no processo ensino aprendizagem, visto que para ele a convivência social se concretiza através do desenvolvimento humano, principalmente pelo processo de ensino-aprendizagem.

Vigotski aponta a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e, ao abordar as deficiências, evidencia que as oportunidades de aprendizagem são mais significativas do que a própria situação orgânica de deficiência. O autor esclarece que: “a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo”. (VIGOTSKI, 2022, p. 31).

Ainda em seus estudos, Vigotski (2022) afirma que o potencial do aluno deve ser valorado e entendido como ponto central do seu desenvolvimento, e a distinção entre as crianças vai se construir através do modo com que ela interage com o meio.

A troca de experiências, a cooperação mútua, o estímulo de atitudes coletivas, provocam no estudante uma motivação para que dificuldades escolares sejam superadas.

Neste sentido, é importante que o professor dirija o foco para as questões pedagógicas, não enfatizando a condição orgânica. É necessário perceber que existem outros meios e formas de aprendizagem e que, apesar da limitação, a pessoa com deficiência consegue desempenhar atividades e permanecer em sociedade. O professor precisa conhecer esse aluno de forma a possibilitar que ele se desenvolva apesar da deficiência, sem estabelecer limites do que pode ser aprendido. Segundo o pensamento de Vigotski, as relações inter e intrapessoais são necessárias para a aprendizagem, devendo serem observadas como possibilidade de desenvolvimento e não como exclusão. Desta forma, a escola, como espaço de aprendizagem, ultrapassa a inserção do aluno com deficiência em sala regular, mas engloba atitudes e comportamentos de todos que ocupam o espaço escolar.

Ainda, segundo Vigotski, a deficiência, apesar de comprometer alguns sentidos, preserva outros que devem ser explorados por meio de processos de ensino-aprendizagem que se atentem à diversidade. Por consequência, é essencial conhecer as características que particularizam o estudante, para priorizar metodologias que facilitem sua aprendizagem.

[...] o modo do desenvolvimento e da educação na criança com defeito é consideravelmente distinto de como ocorre na criança normal, e, por isso, a técnica de ensino da criança com defeito, existindo uma absoluta identidade de princípio entre a natureza psicológica desse processo no ensino da criança normal, sempre se diferenciará por uma grande peculiaridade. (VIGOTSKI, 2022, p. 264).

Vigostki (1991) esclarece ainda que a pessoa com deficiência não é menos desenvolvida que os demais, ela apenas tem um desenvolvimento diferenciado devido a sua condição individual. Ou seja, ela se desenvolve de forma diferente dos demais, com relação ao seu ritmo de aprendizagem e as formas como ela aprende.

Para tanto, faz-se necessário compreender o estudante com deficiência como indivíduo social, de modo a superar as barreiras<sup>2</sup> presentes na sociedade. O

---

<sup>2</sup> A Lei Brasileira de Inclusão, (Lei 13.146/15), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, define barreiras como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros". (BRASIL, 2015).

professor, por meio de mediações, poderá mobilizar mecanismos compensatórios para contribuir para a potencialização da aprendizagem. Diante dos estudos de Vigotski, evidencia-se o processo de compensação através da educação social.

Por isso, a educação da criança com deficiência não é mais que a educação social. De um modo exatamente igual, os processos da compensação que se apresentam nessa criança, sob a influência do defeito, dirigem-se, no que é fundamental, não pela linha da eliminação do defeito (o que é impossível), mas pela linha do vencimento psicológico, da substituição, da nivelção do defeito; pela linha da conquista da validade social ou da proximidade a ela. O defeito, como se expressou anteriormente, é não só uma menos-valia, uma insuficiência, uma debilidade, mas também um incentivo, uma fonte de força e de capacidades, um estímulo para a compensação. (VIGOSTSKI, 2022, p.265).

Habitualmente, a pessoa com deficiência carrega em sua história poucas experiências sociais e, quando inserida no contexto social, através de sua relação com o professor ou outros estudantes, poderá apresentar avanços em suas funções intelectuais. Vigotski aponta que o estudante pode ser educado e reeducado através da influência do meio social, desde que este esteja organizado de forma a facilitar a aprendizagem. O autor afirma ainda que, além de ser um processo cognitivo, a aprendizagem está relacionada a afetividade. Sendo assim, a afetividade contribui para a aprendizagem significativa, caracterizado por um ambiente de confiança, segurança, respeito e motivação.

Inserida no contexto escolar, a Educação Física desempenha um papel fundamental no processo de inclusão e aprendizagem das pessoas com deficiência. Através das atividades física e esportivas, a Educação Física oferece oportunidades de desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo dos estudantes. Assim, ajuda a promover a aprendizagem significativa ao proporcionar experiências corporais prazerosas e estimulantes. O envolvimento emocional e afetivo durante as atividades físicas favorece a conexão entre a aprendizagem cognitiva e a afetividade, potencializando o processo de assimilação e internalização dos conhecimentos.

### **1.1 Inclusão escolar: Um breve histórico**

Para entender e apontar os pontos que permeiam a educação inclusiva, será explicitado como ocorreu o acesso das pessoas com deficiência no ambiente escolar no Brasil. Apesar de alguns avanços, ainda há desafios a serem superados. É

importante ressaltar que a inclusão das pessoas com deficiência é um processo contínuo e que requer engajamento de toda a sociedade.

O final da década de 70 no Brasil foi marcado pelo início do movimento das pessoas com deficiência em busca da cidadania, visto que até 1979 eram consideradas invisíveis à sociedade, viviam institucionalizadas ou reservadas ao âmbito familiar.

A década de 80 foi o marco significativo para discussões da construção de uma sociedade inclusiva, isso se deu através de movimentos sociais em busca de uma sociedade mais igualitária. Com relação ao atendimento escolar aos alunos com deficiência, Mantoan (2005) e Sassaki (2006) escrevem que, inicialmente, era definido por um serviço assistencial a partir de um modelo médico-psicológico. Diante do paradigma médico, entende-se a deficiência como uma condição resultante de uma limitação, um impedimento, anormalidade de alguma função ou parte do corpo. Tal paradigma é baseado na comparação de um modelo de pessoa idealizado.

Este período é evidenciado pela integração em detrimento a segregação, e evidenciado com a luta pelos direitos da pessoa com deficiência. Todavia, essa integração consistia em inserir na sociedade as pessoas que obtinham um nível aprovado aos padrões sociais vigentes (SASSAKI, 2006).

A inclusão, no âmbito escolar, foi legalmente legitimada pela Constituição de 1988, garantindo o direito à educação e acesso à escola a todas as pessoas sem distinção.

O artigo 205 dispõe que “[...] a educação, direito de todos e 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”. Sendo dever do Estado garantir uma educação que receba e atenda a todos, oferecendo a mesma qualidade de ensino, independente da presença de diferença ou deficiência. Estabelece como um dos princípios do ensino, no artigo 206, “igualdade de condições de acesso e permanência da escola”, e garante no artigo 208, atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Entretanto, foi a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990)<sup>3</sup>, cujo objetivo era atender as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, que começou a se pensar em educação inclusiva. Em seu art.3º

§5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990).

Segundo Torres (2001, p. 21): “Reconhecia-se que os diferentes grupos humanos têm diferentes necessidades básicas e, portanto, diferentes necessidades básicas de aprendizagem, assim como diferentes meios e maneiras de satisfazê-las”. A autora cita ainda uma das estratégias básicas da Conferência: “Dar atenção especial aos grupos desamparados e às pessoas com algum tipo de deficiência, facilitando sua aprendizagem e corrigindo as desigualdades educativas impostas a elas”. (TORRES, 2001, p. 21). Nesse contexto, evidenciou-se uma necessidade de concentrar esforços para atender as pessoas com deficiência, que eram privadas ao acesso e à permanência na escola.

Em 1994, a Declaração de Salamanca<sup>4</sup> teve como objetivo discutir sobre os princípios da Educação Especial, propagando a inclusão escolar das pessoas em situações de deficiência. É um dos mais importantes documentos que trata dos princípios, políticas e práticas em educação especial, e traz o seguinte princípio de escola inclusiva, lugar em que:

[...] todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994, p. 11).

---

<sup>3</sup> Nome genérico da Conferência Mundial sobre Educação para Todos que aconteceu na cidade de Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, e teve como objetivo estabelecer compromissos mundiais para garantir acesso aos conhecimentos básicos à todas as pessoas. (TORRES, 2001).

<sup>4</sup> Documento elaborado em Salamanca, na Espanha, em 10 de junho 1994, na Conferência Mundial sobre Educação Especial, cujo objetivo era fornecer diretrizes para orientar e reforçar o acesso das pessoas com deficiência ao sistema educacional. (TORRES, 2001).

A Declaração de Salamanca tem o entendimento de que deve ocorrer uma adequação curricular, planejamento e organização de estratégias para que a aprendizagem aconteça com todos os estudantes. Embora a Declaração de Salamanca tenha estabelecido princípios importantes para promover a educação inclusiva, é importante reconhecer que, em muitos contextos, alguns direitos e princípios ainda não são plenamente respeitados.

Apesar de 28 anos após a declaração ser publicada, nota-se ainda várias barreiras que impedem o efetivo acesso e permanência dos estudantes com deficiência nas escolas. Em muitas unidades escolares perdura a situação em que,

Para a maioria dos administradores, a inclusão está associada à expansão da matrícula, traduzida, estatisticamente, pelo aumento das vagas nas escolas, ou pelo número de alunos portadores de deficiência nas turmas do ensino regular, sem a ênfase necessária à qualidade da resposta educativa da escola, para todos. (CARVALHO, 2000, p. 50).

Inclusão não pode estar relacionada simplesmente ao número de matrículas de pessoas com deficiência na rede regular, com o objetivo de alcançar metas, mas significa oportunizar o fazer pedagógico para além da integração e socialização dos estudantes, garantindo e proporcionando a permanência do estudante na escola. A partir da Declaração de Salamanca, tornou-se inadmissível ignorar a educação inclusiva, sendo necessárias mudanças no atendimento, de forma a atender todos os alunos, mudando o foco do aluno ideal para o aluno diverso. O conceito de deficiência, bem como as propostas educacionais, foram institucionalizados por documentos que sofreram adequações significativas para garantir uma educação inclusiva. No Brasil, destacam-se os seguintes documentos: A Política de Educação Especial (1994); A LDB (nº 9394/96); A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999); As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (2015).

A Política de Educação Especial (1994) “orienta o processo de “integração instrucional”, permitindo o acesso aos estudantes com deficiência às classes comuns, desde que consigam acompanhar os estudantes “normais”. (MEC, 2008). Em seu conteúdo aponta as dificuldades na educação especial, entre elas:



planejamento distanciados da realidade educacional, descumprimento de critérios para alocação de recursos, desigualdades de oportunidades educacionais, insuficiência ao atendimento na pré-escola e na oferta de acesso a escola regular, inadequação de currículos e da rede física (BRASIL, 2015). Uma das dificuldades apontadas pela política é o planejamento distanciados da realidade educacional. Isso indica a importância de alinhar as políticas educacionais com a realidade das escolas e dos estudantes, garantindo que as necessidades individuais sejam consideradas no processo de inclusão.

A LDB (nº 9394/96) tem como referência os princípios trazidos pela Constituição de 1988, após o fim da ditadura com a redemocratização do país, que trouxe contribuições relevantes para a modalidade da educação especial. “Determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes todo o aparato necessário para atender suas necessidades”. (MEC, 2008). No entanto, abre precedentes para exclusão, quando no art. 58 designa que a educação especial é “[...]oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2017, p. 39). E, ainda 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, 2017, p. 40). Embora seja compreensível que alguns estudantes possam necessitar de um ambiente de aprendizagem especializado devido às suas condições específicas, é importante garantir que essa opção não seja utilizada como uma justificativa para a exclusão ou segregação de estudantes com deficiência.

Já no art. 59, assegura o atendimento aos estudantes incluindo:

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

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; (BRASIL, 2017, p.40).

A LDBN determina uma adaptação da escola, propondo que os currículos, métodos e técnicas, recursos e a organização em geral sejam reformulados para atender os estudantes com deficiência, com o objetivo de tornar a inclusão uma

realidade concreta. No entanto, é importante ressaltar que a efetivação desses direitos nem sempre é plenamente alcançada na prática. A falta de recursos adequados, a falta de capacitação docente e as dificuldades na implementação das adaptações curriculares podem ser obstáculos para o pleno atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência.

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999), decreto nº 3.298, estabelece:

- I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;
- II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino; (BRASIL, 1999).

Essa política tem como objetivo propiciar a integração plena da pessoa com deficiência no contexto social, econômico e cultural no Brasil. Porém, é importante reconhecer que, na prática, existem desafios significativos para a efetivação desse objetivo. Muitas vezes, a inclusão se limita a matrícula, mas não é acompanhada de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) propõem que os sistemas de ensino se organizem para incluir e atender todos os alunos em suas especificidades nas classes comuns dos sistemas de ensino (MEC, 2008). No entanto, pontua a possibilidade do ensino regular pelo atendimento especializado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define a educação especial como modalidade transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, cujo objetivo é:

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, 2008, p.14).

O referido documento também designa a seguinte caracterização aos estudantes com deficiência: “Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”. (BRASIL, 2008. p.15). O documento destaca a responsabilidade da escola em superar a lógica da exclusão, indicando alterações na organização da escola em busca de um sistema educacional inclusivo.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/15, instituída em 2015, entrou em vigor em janeiro de 2016. São normas designadas a assegurar e promover a igualdade no exercício dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, a fim de garantir a inclusão social e a cidadania.

No Título II (Dos Direitos Fundamentais), o capítulo IV, art. 28 traz as determinações sobre a Educação, destacando-se:

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;

VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XVII – oferta de profissionais de apoio escolar; (BRASIL, 2015, p.20-21).

A LBI tem como propósito apresentar que a deficiência está identificada com maior veemência nos espaços do que nas pessoas. Se são disponibilizados acessos e oportunidades, conseqüentemente menores serão as dificuldades experienciadas.

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), elaborada a partir do decreto nº

10.502/2020 e revogada em 02 de janeiro de 2023, incentivava a matrícula em escolas especiais, colaborando para a segregação, pois em seu texto orientava sobre a criação de classes e escolas especializadas, o que acabava por violar o direito à escola inclusiva.

É importante destacar que os documentos normativos que orientam a escola inclusiva propiciam bases para promover a participação e aprendizagem de cada estudante, promovendo, assim, espaços participativos e democráticos. Ademais, qualquer decreto que orienta em caminho oposto à inclusão, causa prejuízo na participação das pessoas com deficiência nas diversas esferas da sociedade.

Os documentos apresentados são fundamentais, pois estabelecem diretrizes, princípios e orientações para a construção de uma educação inclusiva, que valoriza a diversidade e busca promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos. Neles é reconhecida a necessidade de adequar currículos, estratégias de ensino, recursos educativos e organização escolar. Portanto, é necessário que governos, instituições educacionais e a sociedade como um todo se comprometam com a efetiva implementação dessas diretrizes, por meio de investimentos adequados, formação contínua, sensibilização e engajamento de todos os envolvidos. Quando colocados em prática de forma consistente e abrangente, eles têm o potencial de transformar a realidade educacional.

## **1.2 Características da escola inclusiva e os estudantes com deficiência**

A educação inclusiva através das políticas educacionais tem como desafio atender as necessidades educacionais específicas de todos os alunos. Com a educação inclusiva, a educação especial assume um papel importante na proposta pedagógica da escola, tendo como “público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008), que devem ser atendidos em classes regulares.

Esse modelo de escola, conforme afirma Glat e Blanco (2007, p.16):

Precisa realimentar, sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

A diversidade necessita ser contemplada no universo escolar, não só através da realização de matrícula, como citado anteriormente, mas oferecendo condições estruturais e pedagógicas a todos os estudantes (GLAT; BLANCO, 2007; MANTOAN, 2003; 2006). As formas de intervenção necessitam ser revistas, assim como redesenhar a estrutura escolar. Desta forma, é possível desfrutar de um direcionamento com maior assertividade para que a instituição de ensino obtenha sucesso na inclusão.

Mantoan (2003, p. 35) descreve a escola inclusiva como sendo

[...]espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo.

Nessa concepção de ensino, a valorização das diferenças, bem como o respeito aos diferentes, são alicerces para um ambiente livre de preconceitos.

Para que a escola promova uma educação realmente inclusiva, com igualdade de oportunidades e respeito a diversidade, faz-se necessária atenção a aspectos profissionais e estruturais, como: ambientes com acessibilidade, salas multifuncionais<sup>5</sup>, equipe multidisciplinar<sup>6</sup>, adaptação e flexibilização do currículo, avaliações e atividades que vão além do conteúdo, considerando o desenvolvimento de habilidades.

Ao considerar a flexibilização curricular, o currículo torna-se mais inclusivo, pois esta busca romper com a rigidez do currículo tradicional, que muitas vezes não atende às necessidades específicas dos alunos. Assim, “as flexibilizações curriculares devem ser desenvolvidas por todos os professores e devem considerar a heterogeneidade de aprendizagens, pois *cada uma aprende de um jeito*”. (SCHERER, 2015, p.114, grifos da autora). Vale ressaltar que a flexibilização

---

<sup>5</sup> Segundo o decreto nº 7.611, de 2011, as salas de recursos multifuncionais são “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento educacional especializado”. (BRASIL,2011).

<sup>6</sup> Composta por pedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, psiquiatras e assistente sociais, tem o objetivo de contribuir para o processo de ensino aprendizagem, melhorar a acessibilidade, inclusão e evolução individual do estudante.

curricular não implica em diminuir a qualidade de ensino, mas buscar formas mais adequadas de atender às necessidades individuais.

Essa flexibilidade no currículo possibilita que os alunos tenham oportunidades de aprendizagem mais personalizadas, levando em conta seus interesses. Portanto, é fundamental compreender a diferença e a diversidade, construindo uma proposta curricular sistematizada nos diferentes saberes, valorizando a individualidade e respeitando o tempo de aprendizagem de cada estudante. Nessa perspectiva, a escola inclusiva permite que os “planos se redefinem para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças”. (MANTOAN, 2003, p.14). Valorizar a individualidade dos estudantes implica em reconhecer e respeitar suas diferenças e necessidades específicas. Cada aluno possui suas próprias habilidades, interesses e estilos de aprendizagem, e uma proposta curricular inclusiva deve ser flexível o suficiente para atender essas diversidades.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a adaptação curricular abrange diferentes níveis de intervenção, tais como “[...] as adaptações no nível do projeto pedagógico, adaptações relativas ao currículo dos componentes curriculares, adaptações individualizadas do currículo, adaptações de acesso ao currículo e adaptações nos elementos curriculares”. (FRANÇA; ESCOTT, 2018, p.14). A realização de uma adaptação curricular é impulsionada pela necessidade do estudante, devendo ser um processo contínuo e dinâmico. Nesse sentido, Paz e Soares (2018) corroboram, explicitando que:

[...] incluir significa oportunizar a todos acessos ao currículo escolar, o que implica pensar nas demandas individuais ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, o movimento de pensar e repensar o currículo de um curso ou de uma disciplina dentro dele deve ser constante e é condição de base para a sua atualidade e coerência com as demandas sociais e individuais, já que a abertura para adaptações curriculares significa, em último plano, possibilitar ao outro a existência de sua diferença, possibilitando a ele acesso ao currículo com a sua diferença. (PAZ; SOARES, 2018, p.52).

Ao promover adaptações curriculares, garante-se que cada estudante tenha a oportunidade de se desenvolver, superar desafios e alcançar seu potencial máximo de aprendizagem.

Adaptações a nível de projeto pedagógico referem-se a modificações amplas no planejamento e organização da escola; adaptações relativas ao currículo dos

componentes curriculares, como o ajuste nos conteúdos, habilidades e competências previstas nos diferentes componentes curriculares, visando torná-los mais acessíveis; adaptações individualizadas do currículo, que são modificações específicas no currículo para atender às necessidades de um aluno em particular; adaptações de acesso ao currículo, o que envolve a disponibilização de recursos e apoio para garantir que todos tenham acesso ao currículo; adaptações de elementos curriculares, que refere-se a ajustes em atividades, materiais didáticos, avaliações e estratégias de ensino. Surge, então, o desafio em garantir que essas adaptações sejam implementadas, pois exige esforço contínuo e uma abordagem abrangente, que envolve governo, instituições educacionais, professores, família e a sociedade em geral.

As adaptações curriculares têm como objetivo superar as limitações dos estudantes. Tais limitações precisam ser reconhecidas, entretanto, deve-se adotar uma abordagem centrada na pessoa. Ao destacar a deficiência no processo de aprendizagem, o professor corre o risco de subestimar as capacidades, limitando as oportunidades. Ao ser respeitado em suas limitações e reconhecido através de suas experiências, o estudante passa a ser anuído como pertencente a comunidade escolar e, como consequência, membro ativo na sociedade.

No ambiente escolar, o processo de aprendizagem e as relações com os pares pode proporcionar um impacto favorável no engajamento dos estudantes. As experiências positivas e as oportunidades igualitárias promovem o sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Alguns elementos são fundamentais para garantir o acesso e permanência na classe comum do ensino regular, Pletsh e Braun atestam que:

A escola deve ter condições estruturais (físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros) para acolher e promover condições democráticas de participação dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de ensino-aprendizagem. É um processo no qual a escola possa promover não só o acesso e a permanência, mas também o aproveitamento social e escolar, levando em consideração as singularidades de cada um, com ou sem apoio especializado. (PLETSH; BRAUN, 2008, n.p.).

O professor, então, como facilitador da aprendizagem, tem como incumbência oportunizar situações que expressem inúmeras possibilidades para que os estudantes atuem cooperativamente. Ele deve ser aquele que interage e aprende com as novas

experiências provocadas pela turma, nas palavras de Mantoan,

O professor, da mesma forma, não procurará eliminar as diferenças em favor de uma suposta igualdade do alunado, que é tão almejada pelos que apregoam a (falsa) homogeneidade das salas de aula. Antes, estará atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as. (MANTOAN, 2003, p. 42).

Portanto, trabalhar com as diferenças e entender a diversidade dos estudantes, compreendendo que as pessoas aprendem de diferentes formas, é papel do professor. Estar atento à singularidade das vozes dos alunos e promover o diálogo entre elas. Ao promover o diálogo e a interação entre os alunos, o professor estimula a construção coletiva do conhecimento, criando um ambiente de aprendizagem mais rico e diversificado. Dessa maneira, se torna essencial reconhecer e valorizar a diferença individual do estudante, através da criação de um ambiente que celebre a diversidade. Todavia, existe um “estranhamento” que os professores podem sentir ao ter que adaptar seu currículo às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Isso ocorre porque, durante a formação inicial, muitos foram preparados para ensinar conhecimentos de acordo com um currículo pré-determinado, esperando respostas e retornos padronizados desse currículo.

É necessário que o docente esteja em constante aperfeiçoamento, (re)significando seus conhecimentos, e sempre em processo de atualização no que tange às ferramentas utilizadas para que ocorra a integração do aluno com o aprendizado.

Manzini (2007) ressalta os desafios existentes na formação do professor no atendimento aos alunos com deficiência na escola regular, enfatiza ainda que as atitudes e comportamentos que determinam a inclusão ou exclusão estão diretamente relacionadas as percepções e concepções que se tem sobre esses alunos. Percebe-se a necessidade de um aprimoramento contínuo no exercício da profissão para garantir transformações significativas no processo pedagógico. Cabe ao educador ser capaz de inovar a metodologia em sala de aula, ter consciência na sua relação com o ensinar, ficando atento para mudar as estratégias quando necessário. Dessa maneira,



Os professores frequentemente necessitam fazer uma reavaliação das práticas de ensino com as quais se sentem mais à vontade, para determinar se estas são as melhores maneiras possíveis de promover a aprendizagem ativa de resultados educacionais desejados para todos os alunos da turma. (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p.80).

É fundamental que o professor desenvolva abordagens e estratégias de ensino que estimulem as “potencialidades” individuais de cada estudante, que reconheçam a integridade e plenitude de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças.

Assegurar que os professores recentemente qualificados tenham uma compreensão básica do ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito a longo prazo. Isto assenta os alicerces para uma “boa prática” sobre as quais as gerações mais jovens poderão basear-se e oferece condições para o surgimento de uma “massa crítica” de professores jovens que tiveram um pouco de compreensão e experiência da prática inclusiva. (MITTLER, 2003, p.189).

Ainda nesse sentido, Mittler (2003) certifica que os professores precisam receber uma formação apropriada em sua formação inicial, bem como formações contínuas para o seu bom desempenho profissional. Glat e Nogueira (2003) corroboram, explicitando ainda que, de acordo com a formação recebida, o professor geralmente apresenta uma prática alienada, desvinculada com a realidade do aluno, justificando tal atitude afirmando “não terem recebido em seus cursos de formação e capacitação suficiente instrumentalização que lhes possibilite estruturar a sua prática pedagógica para atender às distintas formas de aprendizagem de seu alunado” (GLAT; NOGUEIRA, 2003, p.137, grifos dos autores).

No tocante a formação de professores, a LDBN no art.61 descreve:

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, 2017, p. 60).

Além da formação, realização de reuniões pedagógicas e grupos de estudos tornam-se importantes, pois são:

Uma forma de apoio vem de estruturas que permitem aos professores apoiarem-se mutuamente. Isto é um acréscimo às fontes informais de apoio que os professores desenvolvem sempre que têm uma oportunidade para discutir problemas, mesmo que brevemente. (MITTLER, 2003, p.171).

A formação continuada deve abranger as diferentes situações presentes no sistema educativo, bem como analisar a prática docente, como por exemplo, através da reflexão crítica sobre as metodologias e as estratégias de ensino. Nessa direção, Libâneo esclarece que a formação continuada:

[...] se faz por meio de estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. [...]dentro da jornada de trabalho (ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática) [...], [...]fora da jornada de trabalho (congressos, cursos, encontros, palestras, oficinas). (LIBÂNEO, 2015, p. 188).

Há que se pensar nos investimentos em projetos coerentes e relevantes, de propostas que apoiem a prática para a diversidade para que o conhecimento se torne acessível a todos os estudantes. Com esse intuito, Martins (2012, p.33-34) aponta que se pretende

Uma escola que possa garantir a efetiva participação e aprendizagem dos alunos em geral, necessário se faz a sua reestruturação, implicando na busca pela remoção de barreiras visíveis (de acessibilidade física, pedagógicas) e invisíveis, que são as mais sérias de serem removidas, pois envolvem atitudes, preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa ainda existentes frente ao aluno tido como “diferente”.

Aceitar o outro é uma tarefa complexa, que requer o estabelecimento de vínculos e estímulo para boa convivência. Assim, cabe à escola oportunizar ações pautadas na diversidade, para que as interações construtivas aconteçam de maneira que todos os envolvidos sejam respeitados em suas singularidades.

Ao respeitar o aluno, evidencia-se a remoção dos diferentes tipos de barreiras que impedem o acesso e permanência da pessoa com deficiência no ambiente escolar. Qualquer fator que limite ou incapacite a aprendizagem, é considerado uma barreira, seja ela estrutural, atitudinal ou de aprendizagem. É fundamental que, tanto

as adaptações estruturais quanto as adaptações pedagógicas, sejam garantidas aos estudantes com deficiência.

No aspecto físico, a escola deve ser projetada para garantir a acessibilidade de todos. Cabe salientar que a acessibilidade não se limita apenas aos espaços físicos, mas se estende às atividades, materiais e métodos utilizados na aula.

No ambiente escolar, as barreiras atitudinais podem ter um impacto significativo no processo educacional da pessoa com deficiência. O trabalho em conjunto entre educadores, comunidade escolar e familiares, oferecendo suportes diversificados e personalizados, é uma estratégia de sucesso para remover essas barreiras.

As barreiras atitudinais reverberam em nossa sociedade através do preconceito, da discriminação, da segregação, e tantas outras formas de exclusão social. Amaral (1998, p. 5) descreve o conceito das barreiras atitudinais como sendo “anteparos interpostos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais”. A autora enfatiza ainda que:

[...]dois são seus componentes básicos: uma atitude (predisposições psíquicas favoráveis ou desfavoráveis em relação a algo ou alguém – no caso aqui discutido, desfavorável por excelência) e o desconhecimento concreto e vivencial desse algo ou alguém, assim como de nossas próprias reações diante deles. (AMARAL, 1998, p. 5).

As barreiras atitudinais também podem ser definidas como atitudes ou comportamentos que podem prejudicar ou dificultar a participação social da pessoa com deficiência, impedindo-a de desfrutar dos mesmos direitos, condições e oportunidades que as demais pessoas. Elas se referem a atitudes negativas, preconceitos e estereótipos<sup>7</sup> associadas a pessoa com deficiência. Tais barreiras podem dificultar o trabalho pedagógico, que acaba por reverberar nas práticas e na mediação do docente diante desses alunos.

Sassaki (2005) esclarece que, quando os princípios da educação inclusiva são desempenhados, surgem resultados imediatos. O autor enfatiza que a acessibilidade atitudinal ocorre “por meio de programas e práticas de sensibilização

---

<sup>7</sup> Entende-se por estereótipos, generalizações ou preconceitos atribuídos a um grupo de pessoas, relacionados a características específicas.

e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana, resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações”. (SASSAKI, p.23, 2005). Neste sentido, a acessibilidade atitudinal está intrinsicamente ligada às práticas interpessoais, ou seja, às condutas para diminuir as diferenças.

Cada deficiência apresenta desafios e demandas específicas, e cada pessoa com deficiência tem habilidades e potencialidades únicas. É importante esclarecer que a hierarquia entre as diferenças relacionadas à pessoa com deficiência não deve ser estabelecida. Criar ambientes inclusivos implica em promover a acessibilidade, através da valorização das capacidades e habilidades de cada pessoa, do respeito à sua autonomia e a garantia de sua participação plena e igualitária na sociedade.

Ao rotular a pessoa com deficiência, expondo sua deficiência, se contribui para que ela não se sinta pertencida em determinado ambiente. Estigmatizar o estudante contribui para que ele incorpore suas limitações, postergando o desenvolvimento de suas potencialidades. Em seus estudos, Gomes (2019, p.119) corrobora tal conceito, afirmando que:

[...] ao enfatizar a diferença como algo que precisa ser considerado, legitimam-se práticas com o propósito de amenizar a situação das pessoas com deficiência, acabam por colocá-la em uma situação constrangedora, como é o caso da dinâmica de identificação das necessidades educacionais especiais de estudantes com dificuldade no processo de aprendizagem.

O preconceito e a discriminação direcionada às pessoas com deficiência é denominado capacitismo, sendo baseado na suposição de que as pessoas com deficiência são inferiores e menos capazes do que aquelas sem deficiência, reduzindo a pessoa à sua deficiência. De acordo com Mello e Cabistani (2019), o preconceito contra as pessoas com deficiência é uma forma de negação social, pois as diferenças são frequentemente interpretadas como deficiências, limitações ou incapacidades. Essa mentalidade prejudica a autonomia, a dignidade e os direitos da pessoa com deficiência, impedindo sua plena participação em diferentes aspectos da vida, como educação, emprego, vida social e acesso a serviços diversos. É importante destacar que a deficiência não deve ser vista como uma carência, falta ou impossibilidade, mas sim como uma característica diversa da condição humana.

Como mencionado anteriormente, o capacitismo é uma ideologia que hierarquiza as pessoas com base em suas capacidades funcionais. No contexto educacional, o capacitismo tem um impacto significativo, pois influencia a forma como os estudantes com deficiência são percebidos, tratados e incluídos. Ao negar a diversidade humana e enxergar como algo negativo, o preconceito e o capacitismo reforçam a exclusão e a desigualdade. Isso pode resultar em um tratamento desigual no contexto educacional e em outros aspectos da vida.

Quando o estudante está em um ambiente em que é respeitado, ele sente-se seguro, o que favorece sua aprendizagem, e o respeito entre os pares pode ser fundamental para uma sociedade mais justa. Vale ressaltar que a convivência com estudantes com deficiência contribui para uma formação colaborativa entre os integrantes da comunidade escolar. Segundo O'Brien, alguns benefícios são percebidos entre os alunos da escola inclusiva, entre eles:

[...]ter orgulho em ajudar alguém a conseguir ganhos importantes aparentemente impossíveis; ter oportunidades para cuidar de outras pessoas; agir consistentemente baseados em valores importantes, como a promoção da igualdade, a superação da segregação ou a defesa de alguém que é tratado injustamente; desenvolver habilidades na resolução cooperativa dos problemas, na comunicação, na instrução e na prestação de ajuda pessoal; aprender diretamente sobre coisas difíceis, incluindo a superação do medo das diferenças; resolver problemas de relacionamento ocorridos em aula; lidar com o comportamento difícil, violento ou autodestruidor; lidar com os efeitos de questões familiares no coleguismo; enfrentar e apoiar um ao outro durante enfermidades graves ou a morte de alguém da sua própria idade (O'BRIEN,1992, 1993, 1994, *apud* STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 52).

Nessa perspectiva, Lima (2014, pg. 48) contribui afirmando que:

Convivendo todas juntas, as pessoas com deficiência terão maiores oportunidades de se prepararem para a vida em comunidade, pois, a presença e o convívio com indivíduos que possuem maiores habilidades para o exercício de determinada ação amplia a capacidade daqueles considerados limitados para elas. É criado entre eles um sistema de convivência e cooperação, de respeito pelas diferenças, de sabedoria para compartilhar experiências diversas. Nessa linha de pensamento, a educação inclusiva eleva a aprendizagem, motiva a socialização e contribui para a formação do indivíduo no exercício da cidadania, gerando maiores possibilidades de inserção na sociedade e também no mundo do trabalho.

O convívio social proporciona maiores oportunidades de preparação para a vida em comunidade. Indivíduos que possuem habilidades mais desenvolvidas em determinadas áreas amplia a capacidade daqueles considerados limitados para

essas ações. Cada pessoa traz consigo uma singularidade que vai além de padrões e estereótipos, e é no convívio com a diversidade que temos a oportunidade de apreciar a riqueza de experiências. Logo, temos a oportunidade de expandir nossa compreensão de mundo, respeitando a singularidade de cada indivíduo.

Compreende-se que, para que haja sucesso na escola inclusiva, é necessário o empenho de todos os atores inseridos neste processo. No ambiente escolar, o diretor assume um papel de suma importância na remoção das barreiras existentes, através de ações e do envolvimento ativo com a escola, assegurando a acessibilidade com mudanças realizadas para garantir a locomoção (corrimões, rampas, banheiros adaptados) e com a criação de uma cultura inclusiva. Ele é o responsável pela articulação das determinações administrativas e pedagógicas, bem como deliberar sobre ações que objetivam a melhoria do processo ensino aprendizagem. A esse respeito, Libâneo (2015, p.32) afirma que: “O estilo de gestão adotado pela direção influencia as interações entre as pessoas (professores, alunos, funcionários), determinando as mais variadas práticas e formas de relacionamento”. Deve-se pensar na organização da escola com uma gestão participativa, em que os professores e funcionários administrativos sejam estimulados ao trabalho cooperativo, através da troca de experiências, momentos de interação e decisões em conjunto. Na escola inclusiva, a democratização da gestão é um aspecto basilar para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes.

O autor elenca os princípios para uma gestão democrática, tais como: autonomia da escola e comunidade educativa, participação dos membros da equipe escolar, envolvimento da comunidade, planejamento, formação continuada, análise dos problemas, avaliação compartilhada em busca de objetivos comuns (LIBÂNEO, 2015). Nessa direção, a escola cumpre sua função social contribuindo para a formação humana.

Entretanto, se não houver uma modificação nas estruturas pedagógicas, ampliando o conhecimento sobre o estudante e compreendendo seus aspectos familiares, o caminho pode ser para o insucesso na inclusão escolar. Nessas circunstâncias, Mantoan afirma:

Uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue: aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos

rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar. (MANTOAN, 2003, p.34).

A parceria entre escola e família é de relevância para o desenvolvimento do estudante, pois tanto a família quanto a escola são ambientes de aprendizagem. A primeira é um importante agente de socialização e pode fornecer à escola o histórico do estudante, de modo a permitir criar métodos para auxiliar na aprendizagem.

Mantoan (2007) faz um alerta sobre o sistema educacional, ressaltando a dificuldade no conservadorismo das práticas escolares, o volumoso número de alunos em sala de aula, as diversas barreiras existentes, o corporativismo de alguns profissionais ao lidar com as pessoas com deficiência, a ignorância (por falta de informação ou medo) de alguns pais diante da fragilidade relacionada a deficiência do filho.

### **1.3 A escola pública inclusiva em Goiás**

A inclusão de estudantes com deficiência no Brasil é tida como um desafio constante e inacabado, o Estado de Goiás já foi considerado como referência nacional na educação inclusiva.

Segundo Almeida (2003), o atendimento aos alunos com deficiência em Goiás teve início em 1953, com a criação do Instituto Pestalozzi de Goiânia - Goiás, e seguiu a mesma tendência que acontecia no Brasil, em se tratando da educação inclusiva, voltada ao assistencialismo e bem-estar dos estudantes com deficiência. Este período foi caracterizado pela segregação, em que o atendimento às pessoas com deficiência era restrito as instituições especializadas, privando-os assim da socialização.

Neste sentido, Almeida (2003, p.15) esclarece que:

No decorrer da década de 60, entretanto, ainda surgiram, por todo o País, inúmeras instituições tidas legalmente como educacionais, sobretudo, de caráter particular e filantrópico, mas visando ao atendimento assistencial ou à proteção das pessoas com deficiência. A escolaridade não era, pois, prioritária.

Destaca Tiballi (2003) que, nessa época, preponderava o pensamento da deficiência relacionada à incapacidade e insucesso no processo educacional. Conforme a autora: “Termos como anormal, retardado, deficiente mental, irregular,

inadaptado, difícil, desajustado tornaram-se categorias explicativas para o insucesso escolar[...]”. (TIBALLI, 2003 p.197. grifos da autora). Acrescenta a autora que, neste período, pessoas que não possuíam processos cognitivos favoráveis, eram excluídos do ambiente escolar.

Na década de 70 teve início a integração das pessoas com deficiência no ensino regular. Desse modo, passou a ser observada a capacidade de adaptação desses estudantes às escolas regulares, matriculados em classes especiais. Seguiu-se o mesmo currículo de forma adaptada e os professores deveriam ter a capacitação apropriada para atender esses estudantes. Esse período é configurado por um atendimento paralelo de ensino inserido no sistema regular, com a implementação das classes especiais.

De acordo com Almeida (2003), em 1973, foi criada a Seção de Ensino Especial, vinculada ao Departamento de ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação, que posteriormente passou a se chamar Divisão de Ensino de 1º Grau. A década de 70 é evidenciada pela integração das pessoas com deficiência que se adaptavam às escolas regulares,

Ainda, segundo a autora, na década de 80, através de articulações e reivindicações das pessoas com deficiência, criou-se a Unidade de Ensino Especial - UEE, composta por técnicos especializados, cujo objetivo era sistematizar o atendimento nos diversos graus de ensino (ALMEIDA, 2003).

A Unidade de Ensino Especial foi extinta em 1987, com a criação da Superintendência de Ensino Especial (SUPEE), que continham os seguintes princípios citados por Freitas (2013):

- a) **Integração** – caracterizada como um processo dinâmico e orgânico;
- b) **Normalização** – mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais;
- c) **Individualização** – valorização das diferenças individuais;
- d) **Interiorização** – expansão do atendimento ao interior do Estado. (FREITAS, 2013, p.30 grifos da autora).

Nesse sentido, Freitas evidencia que a criação da SUPEE pode ser compreendida como um momento histórico para o Ensino Especial de Goiás, pois, com autonomia financeira, houve abertura de novas escolas especiais, bem como classes especiais e salas de recursos, além de cursos de capacitação para docentes.



O ano de 1999 foi marcado pelo desafio de proporcionar em Goiás uma educação não excludente, para isso foi criado o “Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva”, baseado em recomendações estabelecidas pelos documentos nacionais e internacionais. Na ocasião, o então Superintendente de Ensino Especial, prof. Dalson Borges Gomes, teve a assessoria do renomado Prof. Romeu Kazumi Sassaki, conhecido como referência nos estudos da sociedade inclusiva e considerado um dos responsáveis pela temática de inclusão no Brasil.

Conforme Galery (2013, p. 4), no período de quatro anos, a assessoria de Sassaki foi dividida em três etapas:

1. Conscientização: tinha com o objetivo de fazer os educadores entenderem o que era inclusão, a situação naquele momento e o que teria que ser modificado. Essa etapa durou um ano.
2. Implantação: o projeto de inclusão foi implementado e acompanhado em oficinas periódicas, durante dois anos.
3. Avaliação: no último ano, os resultados foram mensurados e apresentados para a sociedade goiana.

A elaboração de projetos educacionais inclusivos que tiveram a participação do Prof. Sassaki garantiu a Goiás lugar de evidência em se tratando da educação inclusiva. Almeida (2003) pontua que, apesar da reformulação do ensino, estudantes com deficiências severas ainda eram estimulados a permanecer em escolas especiais, com a justificativa do atendimento específico às suas condições. Neste período, foram criadas Escolas Inclusivas de Referência, dentro do ensino regular, cujo desafio era receber os estudantes com deficiência e proporcionar um ensino que atenda a inclusão social e educacional em contraposição à educação segregadora.

Mais adiante, no ano de 2006, a Resolução N.07 do CEE estabelece normas e parâmetros para a educação inclusiva, destacando na Seção I,

Art. 1º A educação inclusiva é o processo social, pedagógico, cultural, filosófico, estético e político de ações educativas, pedagógicas e administrativas voltadas para a inclusão, o acesso, a permanência, o sucesso e a terminalidade de todos os alunos na rede de ensino, especialmente àqueles com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

§1º As escolas devem incluir todas as pessoas independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, econômicas, culturais ou outras e, ainda, as pessoas com deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação, em

situação de risco e de rua, que trabalhem, de origem remota ou de população nômade, pessoas pertencentes a minorias linguísticas, étnico-raciais ou culturais, e pessoas empobrecidas, discriminadas ou marginalizadas. (GOIÁS, 2006, p.1-2).

A Resolução N.07 apresenta algumas orientações sobre a organização das escolas, evidenciando as ações que devem ser tomadas para realização do acompanhamento aos estudantes. Em seu Art. 15 é destacado como deve ser o atendimento realizado nas escolas:

V – Serviços de apoio pedagógico especializado, realizados em escolas em processo de inclusão, mediante:

- a) a atuação de professores de recurso, especializados ou capacitados, que subsidiem e orientem a atividade pedagógica de unidades escolares, bem como para os professores regentes, os professores de apoio, os intérpretes, os instrutores e os professores que atuem em escolas especiais e salas de recursos;
- b) atuação de professor de apoio em sala;
- c) atuação de intérprete e de instrutor para LIBRAS;
- d) atuação de equipe multiprofissional: Psicólogo educacional, Fonoaudiólogo educacional e Assistente Social. (GOIÁS, 2006, p.5).

Apesar de esforços para implementação e atendimento das normas, notou-se uma precariedade em condições de infraestrutura e recursos humanos, assim um novo Plano Estadual de Educação - PEE foi elaborado, compreendendo o período de 2008 -2017, reforçando que

Os passos principais na construção da escola inclusiva são: capacitação dos profissionais, das famílias, da comunidade, do pessoal de apoio, ou das equipes multiprofissionais; adaptação das estratégias didáticas e dos materiais; e adequação da estrutura física. (GOIÁS, 2008, p.57).

Sendo assim, o Plano justifica a construção de uma escola inclusiva, que será eficaz se houver preparação de todos os profissionais envolvidos no processo educacional, bem como as adaptações da parte estrutural da unidade escolar para receber os estudantes com deficiência.

Entre os objetivos e metas do PEE/2008-2017 destacam-se a oferta de cursos de formação de professores para a capacitação ao atendimento de estudantes, e atenção ao Projeto Político Pedagógico que contemple a inclusão em classes regulares.

A lei Nº 18.969 de 2015 aprova o PEE/2015-2025 e tem como objetivo em sua Meta 12

Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de Educação, Saúde, Assistência Social, Trabalho e Direitos Humanos, em parceria com as famílias, a fim de garantir os encaminhamentos e atendimentos necessários voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação regular em suas etapas e modalidades, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (GOIÁS, 2015, p.32).

Para atender este objetivo, observa-se a estratégia abaixo:

12.3) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa, assessoria e atendimento, articulados com instituições acadêmicas e integrados com profissionais da assistência social, pedagogia, psicologia, fonoaudiologia e demais áreas da saúde, para apoiar o trabalho dos professores da Educação Básica no cotidiano do trabalho com os estudantes da Educação Especial. (GOIÁS, 2015, p.33).

Contudo, percebe-se que, para atender a Meta 12, a equipe multidisciplinar formada por psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e pedagogos, é de suma importância no acompanhamento dos estudantes com deficiência. A inserção desses profissionais na escola tem como propósito mediar e contribuir para que o processo de ensino aprendizagem ocorra de maneira efetiva.

As Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (2020-2022) direciona as ações pedagógicas diante da diversidade de estudantes:

Orienta a equipe escolar para o trabalho de inclusão em sala de aula, com ações no cotidiano que agreguem todos os alunos e professores ao público da Educação Especial. Faz-se necessário o entendimento e acolhimento aos alunos da Educação Especial e profissionais de apoio como partícipes em todas as ações da escola em uma inclusão natural e verdadeira. (SEDUC-GO, 2020, p. 124).

Presente nas Diretrizes, evidencia-se o Mediador da Inclusão como sendo o responsável por “orientar os profissionais da educação, de modo a contribuir com a construção de uma escola de qualidade para TODOS, sem discriminação ou segregação, mas, com amplo respeito às diferenças e à diversidade cultural”. (SEDUC -GO, 2020, p.128).

Ainda, no campo pedagógico, inclui o Professor de Apoio Pedagógico<sup>8</sup>, cuja função é auxiliar o professor regente no processo de ensino-aprendizagem, atuando nas atividades desenvolvidas na sala de aula. Tartucci define as atribuições do professor de apoio, evidenciando:

O papel e a atuação do professor de apoio se caracterizam, prioritariamente, pela atuação e apoio ao estudante com necessidades educacionais especiais, mediando, sanando dificuldades, desenvolvendo e adaptando atividades, metodologias e conteúdos. Os professores de apoio, ao se referirem ao seu papel e atuação em relação ao professor regente, apontam uma ação de assistência ao professor regente e outro de mediador entre este e o estudante com necessidades educacionais. Os professores de apoio, são responsáveis pelas adaptações curriculares, bem como auxílio aos estudantes com deficiência na realização das atividades. (TARTUCCI, 2001, p.1790).

Entretanto, o Projeto de Lei Nº 10.882/22 aguarda a sanção do governador e prevê uma mudança significativa na rede estadual de ensino, que acarreta prejuízo a aprendizagem dos alunos com deficiência, mudando o professor de apoio para “profissional de apoio escolar”, cuja função é:

serviço como profissional de apoio escolar nas atividades de alimentação, higiene, locomoção para os estudantes com deficiência física e em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário aos estudantes com deficiência intelectual, associada ou não a outro tipo de deficiência, ou com transtornos globais do desenvolvimento — TGD/transtornos do espectro do autista — TEA que demandem apoios múltiplos e contínuos, e ficam excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (GOIÁS, 2022).

Essa mudança no nome do cargo tem sido bastante discutida devido à possibilidade de influenciar as atribuições e qualificações necessárias para exercer essa função nas escolas. A referida mudança causa preocupações, pois pode resultar em uma diminuição da especialização e formação necessárias para atender adequadamente às necessidades dos estudantes com deficiência. Além disso, envolve questões de valorização e reconhecimento do trabalho dos professores de apoio, já que pode afetar a percepção e o reconhecimento da comunidade escolar. Enfim, mudanças na legislação podem implicar em reestruturações institucionais, o

---

<sup>8</sup> Tem como função oferecer suporte educacional aos alunos, tendo responsabilidades como atendimento individualizado, adaptação de atividades e colaboração com o professor regente. Sua atuação é pautada para garantir uma educação inclusiva de qualidade, colaborando com os demais profissionais da escola.

que pode interferir na continuidade e na estabilidade do apoio oferecido aos estudantes com deficiência.

O Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (2021) enfatiza a heterogeneidade dos sujeitos do ensino médio. Evidencia em seu texto a perspectiva da educação inclusiva na educação básica, como: “o respeito à diversidade, valorização da subjetividade e a promoção da inclusão da pessoa com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (GOIÁS, 2021).

Todavia, o direito de estar inserido, de participar, requer uma efetivação de atitudes de toda comunidade escolar, pois a escola é um espaço de socialização, de transmissão de saberes e cultura. Dessa forma, a escola cumpre seu papel de proporcionar não apenas transmissão de saberes, mas também promover a inclusão social e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

## **CAPÍTULO 2. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INCLUSIVA**

A Educação Física está na escola. Ela é uma matéria de ensino e sua presença traz uma adorável, uma benéfica e restauradora desordem naquela instituição. Esta sua desordem é portadora de uma ordem interna que lhe é peculiar e que pode criar, ou vir a criar uma outra ordem na escola. (SOARES, 1996, p.7).

A Educação Física é a área do conhecimento dedicada ao trabalho do corpo e todas as suas acepções. Quando se trata da Educação Física na escola inclusiva, é importante fazer os recortes que caracterizam e abordam essa temática.

Ao longo da história, essa disciplina passou por diferentes influências e concepções, sendo elas a abordagem higienista, militar e desportiva. Conforme apontam Betti (1991); Coletivo de Autores (1992); Bracht (1999); Soares (2004);

Castellani Filho (2010); Darido (2012); a Educação Física escolar no Brasil foi marcada pelos interesses da época, evidenciados a seguir por influências médicas, cujo objetivo era a educação do corpo em busca da saúde e eugenia; por interesses militares em defesa do nacionalismo e patriotismo, com a formação escolar de jovens fortes e saudáveis.

A Educação Física nos preceitos da eugenia tinha como objetivo a busca do vigor corporal do homem brasileiro e refinamento da raça, evidenciado pela “conquista da plenitude das forças físicas e morais”. Completa ainda, “o raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres”. (CASTELLANI FILHO, 2010). A perspectiva eugenista, desconsiderava a individualidade, a diversidade e os direitos humanos fundamentais. Ela perpetuava ideias de superioridade racial e hierarquia entre as pessoas, discriminando aqueles que não se enquadravam nos padrões estabelecidos. Atualmente, o foco da Educação Física está na promoção da saúde, no desenvolvimento integral dos indivíduos, na valorização da diversidade corporal e no respeito à autonomia e escolhas individuais.

No início do século XIX, a Educação Física emerge na Europa influenciada pelos médicos higienistas, sendo percebida como “[...] o instrumento de aprimoramento da saúde física e moral, acoplada aos ideais eugênicos de regeneração e purificação da raça. Ela se fez protagonista de um corpo saudável, robusto, disciplinado”. (SOARES, 2004, p.136).

O movimento higienista engloba um conjunto de ideias e práticas sociais, cujo objetivo era promover a saúde, a higiene e o bem-estar das pessoas. De acordo com Soares (2004), o pensamento médico higienista desenvolveu um conjunto de saberes, modos e atitudes exigidos pela classe burguesa visando à manutenção da ordem.

Por consequência, a idéia era a busca de um novo modelo de homem para a sociedade, em que a “higiene, raça e moral pontuavam as propostas pedagógicas e legais que contemplavam a Educação Física escolar em suas primeiras iniciativas”. (CHICON, 2008, p.16). No contexto escolar, essa disciplina tinha como objetivo educar crianças e jovens para a saúde, oferecendo uma formação física adequada.

À procura da construção de uma nova sociedade, a Educação Física é reconhecida, na Europa, no século XIX, sendo elaborados conceitos, evidenciando o corpo como força de trabalho, assim:

Estava sendo criada pelo homem, sujeito que conhece, uma sociedade calcada nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, uma sociedade na qual haveria um mercado livre, uma venda livre da força de trabalho. Estava se consolidando o triunfo do capitalismo, que ocorre sob a direção da burguesia a partir da dupla revolução, triunfo este que rompe e abole as relações feudais em toda a Europa Ocidental, e cria, com seu ideário, as condições objetivas para a construção desta nova sociedade, regida pelas leis do capital e pautada na abordagem positivista de ciência. Esta abordagem de ciência, calcada nos princípios da observação, experimentação e comparação, e aquela que realizou, ao longo dos séculos XVII a XIX, aquilo que poderíamos chamar de uma naturalização dos fatos sociais, criando um "social biologizado". (SOARES, 2004, p. 6-7, grifos da autora).

Assim, destaca-se um modelo mecanicista, pautado por aspectos físicos e biológicos. O doutrinamento físico, em busca do aumento da produção, e consequentemente a criação de corpos dóceis<sup>9</sup> e saudáveis.

A ginástica sustentava o conteúdo das aulas de Educação Física, com o objetivo de melhorar a saúde, e, segundo Soares (2004), era direcionada por uma visão biológica e naturalizada para disciplinar corpos, e adequar gestos e atitudes para a manutenção da ordem. Portanto, a prática orientava para uma linearidade e mecanicidade dos movimentos, sem qualquer significado. A autora ressalta que, nessa época, apenas uma pequena parcela da sociedade frequentava a escola, pois os menos favorecidos se dedicavam ao trabalho como forma de sobrevivência.

No início da década de 1930, competia aos médicos decidirem quem era apto ou não para fazer exercícios. A avaliação médica desempenhava um papel central na determinação da aptidão para a prática de exercícios e na prescrição de atividades físicas. A visão predominante estava centrada na dimensão física e biológica do corpo humano, com ênfase na estrutura e função dos órgãos e processos fisiológicos. "O professor desempenhava um papel secundário, digamos assim, um papel de auxiliar direto, um papel de executor de tarefas pensadas e fiscalizadas pelo médico". (CHICON, 2008, p.19). Essa perspectiva de subordinação da Educação Física à medicina reflete uma visão reducionista da disciplina, que a

---

<sup>9</sup> Segundo Foucault, o corpo dócil é aquele caracterizado pela disciplina, que pode ser submetido, moldado e dominado, segundo os interesses de determinado grupo.

limita apenas ao aspecto físico e biológico do corpo, desconsiderando sua dimensão social, cultural e educativa.

Neste sentido,

Encontramos aqui mais uma herança histórica que até os dias atuais emperra a prática pedagógica dos professores de Educação Física, quando se trata de alunos com deficiência, pois na ausência do laudo médico, não se sentem aptos a desenvolver atividades que possam garantir a participação do aluno. (TAVARES, 2020, p. 30).

Nessa conjuntura, a Educação Física escolar tinha como objetivo desenvolver e fortalecer os indivíduos física e moralmente. E ainda, era definida por outro aspecto de caráter científico, tendo como referência as ciências biológicas e os métodos ginásticos, compostos por exercícios elaborados. Tais exercícios eram compostos por sessões de repetições de gestos mecânicos executados igualmente por todos os alunos (SOARES, 2004; CHICON, 2008).

Em busca da eugenia, a ginástica foi introduzida nos colégios brasileiros, conhecida também como método ginástico. Os profissionais que atuavam nas escolas eram formados nas instituições militares, que visavam a disciplina e a preparação física para o serviço militar.

Ainda na década de 1930, a Educação Física foi influenciada por instituições militares, que tinham por finalidade a preparação de indivíduos para defender a pátria. Preservavam-se as características excludentes, pois somente corpos capacitados conquistavam a participação (SOARES, 2004). Diante disso, estudantes com aptidão aquém do esperado ficavam à margem do processo, e as pessoas com deficiência se enquadravam nesse contexto.

Após a segunda guerra mundial, o esporte passa a integrar e se fortalecer nas aulas de Educação Física, com o objetivo de resultados positivos nas competições internacionais (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Historicamente conhecida como uma prática tradicional e excludente, em determinada época, nas aulas de Educação Física, apenas alunos com melhores habilidades eram privilegiados a participarem das aulas. Darido (2015) afirma que as pessoas com necessidades especiais não eram reconhecidas como sujeitos de direitos sociais, tais como educação, educação física e esportes. Diante do exposto, a Educação Física se assentava em vivências que excluía as pessoas que não se adequavam ao movimento técnico ou ao estereótipo de corpos saudáveis.



Nessas circunstâncias, a escola não se constituiu em um lugar muito propício à diferença, à estranheza, ao que não era ortopédico, disciplinado, deficiente, pois tudo aquilo que fugia ao modelo de ordem proposto (fortemente vinculado ao desenvolvimento de uma sociedade produtiva) teve sua alteridade abalada em função das pressões homogeneizadoras decorrentes da forma escolar calcada na ordem. (GOMES; ALMEIDA; BRACHT, 2009, p. 6).

Nesse modelo de escola, o corpo era pensado e configurado para a eficiência e produtividade, o que não favorecia a inclusão. Tradicionalmente, as aulas de Educação Física eram organizadas e planejadas para atender turmas homogêneas, com movimentos corporais padronizados.

A escola, e particularmente a primária, passou a ser o espaço da homogeneização a partir de resultados obtidos com as fichas médicas, pedagógicas, com os testes psicológicos e de escolaridade. Os resultados desse volumoso número de fichas e testes classificavam as crianças em débeis, inteligentes, retardadas, distribuindo-as em lugares e espaços sociais determinados, na escola e na sociedade. (CHICON, 2008, p. 20).

Nesse contexto, os indivíduos com deficiência ocupavam espaços limitados na sociedade, permanecendo em espaços segregados, como as escolas específicas para determinada deficiência. Tais escolas possuíam programas próprios, para atendimento desse público, constituindo um sistema educacional especial.

Silva e Araújo (2005) apontam que, as discussões referentes a Educação Física e às pessoas com deficiência, iniciaram a partir de congressos entre professores da área, grupos de pessoas com deficiência, atletas do esporte adaptado e outros segmentos da sociedade.

Chicon (2008) aponta que, no final de 1950, a Educação Física começou a se atentar com as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), baseado nos programas de ginástica médica, cuja finalidade era a prevenção de doenças. Surgiu então, a Educação Física Adaptada<sup>10</sup>, que era desenvolvida em ambientes segregados, devido a isso não se pode considerar como educação física inclusiva. O autor adverte que a Educação Física escolar não estava preparada para “[...] lidar com corpos imperfeitos, mutilados, improdutivos, convivendo com corpos considerados bonitos, perfeitos, saudáveis [...]”. Essa falta de preparo refletia uma

---

<sup>10</sup> Teve origem na década de 1950, definido como um programa diversificado de atividades, adequado às capacidades e limitações de estudantes com deficiência que não se engajavam nas atividades vigorosas de Educação Física.

visão limitada e estigmatizante, que enfatizava os padrões de beleza, perfeição e saúde, excluindo aqueles que não se encaixavam nesses critérios.

A Lei. 4024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi um marco importante para a Educação Física, definindo este componente curricular como obrigatório nas escolas de ensino primário e médio, para estudantes com idade até 18 anos. Observa-se o objetivo da Educação Física associado a capacitação e formação do futuro trabalhador, contribuindo para o processo de industrialização do país naquele período.

Na década de 70, o apoio militar à Educação Física na escola, teve como objetivo a formação de um exército jovem e saudável, reforçando o vínculo do esporte e nacionalismo. O esporte de rendimento marcou esse período, logo, o conteúdo esportivo foi consolidado na escola, corroborando com os princípios da racionalidade, produtividade e eficiência (BETTI, 1991). Essa visão sustenta a ideia de que o esporte competitivo, com foco nos resultados e no desempenho, deveria ser uma parte central do currículo escolar.

A partir da década de 80, com o novo cenário político, o esporte de rendimento na escola passou a ser criticado, assim, a Educação Física escolar começou a ser repensada. O Brasil viveu um sistema ditatorial em que o governo exercia um controle autoritário sobre a sociedade em diversos aspectos, incluindo o sistema educacional. As escolas foram afetadas por políticas e práticas que visavam o controle e a ideologia do ensino, restringindo a liberdade de expressão, limitando o acesso a determinados conhecimentos e impondo uma visão de mundo alinhada aos interesses do regime.

Após o período ditatorial, temos o retorno gradativo da democracia. No sistema educacional, observa-se uma maior liberdade na instituição escolar, havendo uma reivindicação da Educação Física pública, legítima, revigorada e de qualidade (LORO; PIMENTEL, 2016). Assim, foi permitida uma maior autonomia pedagógica e uma diversidade de abordagens e visões de mundo dentro das escolas. No campo específico da Educação Física, houve uma reivindicação para a valorização dessa disciplina escolar como parte de uma formação integral e como um direito de todos os estudantes.

Diversos artigos e lançamentos de livros criticavam e buscavam elaborar novas propostas de conteúdos para tornar esse componente curricular mais próximo da realidade e da função escolar (DARIDO, 2001). Neste período, esse modelo de

Educação Física excludente começou a ser bastante questionado, principalmente pela preocupação com a formação humana.

A Constituição Federal brasileira de 1988 declarou o direito à educação a todos os brasileiros, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, reafirma a obrigatoriedade da matrícula das pessoas com NEEs em classes regulares, evidenciando a igualdade de tratamento e oportunidades (BRASIL, 1999). Assim sendo, surge um desafio à escola e aos profissionais da educação, de buscar métodos para garantir a aprendizagem a todos os estudantes. Alguns problemas podem ser pontuados, como: falta de estrutura das escolas, desinformação e despreparo profissional, pois os cursos de graduação não ofereciam disciplinas que tratavam a diversidade e o atendimento à pessoa com deficiência.

A orientação para inclusão dos alunos com deficiência em turmas regulares de Educação Física pode ser considerada recente, através da LDBEN (1996), concretizada nos PCNs, ao apresentar o conceito de Cultura Corporal do Movimento, tendo como ponto de destaque a diversidade presente nas aulas. A Cultura Corporal do Movimento abrange tanto as manifestações corporais presentes em diferentes sociedades e culturas, quanto as práticas e expressões contemporâneas. Ela engloba as diversas formas de movimento, técnicas, valores, significados simbólicos e contextos sociais nos quais são realizadas, buscando compreender as relações entre corpo, movimento e sociedade. Os PCNs reconhecem a importância de valorizar e explorar as diferentes manifestações e práticas corporais presentes na sociedade, como esportes, danças, jogos, ginásticas e lutas.

Portanto, a elaboração dos PCNs de Educação Física, em 1998, foi um processo significativo em busca da melhora pedagógica desse componente curricular, tendo três princípios relevantes: da inclusão, das dimensões dos conteúdos e dos temas transversais<sup>11</sup>.

O princípio da inclusão salienta uma Educação Física destinada a todos os estudantes, sem discriminação. A dimensão dos conteúdos ressalta a importância da conexão entre o aprender a fazer, compreender o que e porque está fazendo e relacionar-se com este fazer. Os temas transversais propõem uma ligação da

---

<sup>11</sup> Temas sociais emergentes que apresentam problemáticas como: trabalho e consumo, ética, pluralidade cultural, saúde, entre outros temas relevantes. A Educação Física, inserida na proposta pedagógica da escola, deve tratar temas sociais, tais como: preconceitos sociais, deficiência, velhice, preconceitos sociais e raciais, e outros (DARIDO, 2001b, p. 22).

Educação Física com problemas da sociedade (DARIDO, 2001b, 2003), estabelecendo assim uma relação com os conteúdos ensinados e a realidade em que os alunos estão inseridos.

Os PCNs trouxeram avanços, e pode ser considerado o primeiro documento oficial com o objetivo da promoção de práticas pedagógicas direcionadas a inclusão, por meio de uma Educação Física que atenda a todos. Apesar do caráter não obrigatório, servem para auxiliar o professor no planejamento e reflexão da prática educativa.

Surgiram algumas abordagens da Educação Física, caracterizadas por Darido (2003). A primeira é a abordagem da Psicomotricidade que, para a autora, é “[...] uma nova fase de preocupações para o professor de Educação Física que extrapola os limites biológicos e de rendimento corporal, passando a incluir e a valorizar o conhecimento de origem psicológica”. (DARIDO, 2003, p.13). É uma perspectiva que reconhece a importância da relação entre corpo e mente, entendendo que os aspectos psicológicos influenciam o movimento e a aprendizagem motora. Ela vai além dos aspectos físicos e da performance motora, incluindo as emoções, a cognição, as percepções e as relações interpessoais. Na Educação Física inclusiva, a Psicomotricidade contribui oferecendo atividades e vivências que desenvolvem o esquema corporal, orientação espaço-temporal, lateralidade, desenvolvimento motor, entre outros, que contribuem para fomentar o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

A abordagem crítico-superadora, apresentada pelo Coletivo de Autores (1992, p.10), foi desenvolvida com a finalidade de “[...] fornecer elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento, de modo que possa auxiliar o professor a pensar autonomamente”. O professor é provocado a apropriar-se do conhecimento de forma crítica. Nesse contexto, a Educação Física era vivenciada através de temas da cultura corporal (jogos, ginástica, lutas, esportes). De acordo com os autores, essa abordagem visa compreender o estudante em sua totalidade através de uma práxis crítica e reflexiva.

A abordagem crítico-emancipatória surge para tentar rescindir com o modelo hegemônico do esporte, ressalta o papel da linguagem, tanto a verbal quanto a corporal, “[...] para que todos possam participar em todas as instâncias de decisão, na formulação de interesses e preferências e agir de acordo com as situações e condições do grupo em que se está inserido, e do trabalho no esforço de conhecer,

desenvolver e apropriar-se de cultura”. (DARIDO, 2003, p. 15). Essa abordagem promove a valorização do diálogo, da reflexão crítica e da participação democrática, permitindo que os estudantes se tornem sujeitos ativos na construção do conhecimento e no processo de tomada de decisões.

Elenor Kunz foi o idealizador dessa abordagem, fortemente influenciado pelas ideias de Paulo Freire, ao apontar que a aprendizagem acontece quando o estudante se apropria do conhecimento e relaciona-o com o seu mundo. Isso se dá através do diálogo, Kunz assegura que “[...] pelo diálogo se consegue que o processo da formação da consciência se desenvolva a partir do Mundo vivido do educando”. (KUNZ, 2004, p 148). Na mesma obra, o autor cita Libâneo, ao explicitar que o estudante para entender e reagir sobre a sua realidade de mundo precisa adquirir capacidades e competências que são desenvolvidas pela prática dialógica.

Diversas outras abordagens surgiram com o intuito de trazer uma nova roupagem a Educação Física, abrangendo o estudo do corpo, do movimento, da cultura corporal e da cultura do movimento. A Educação Física pós-crítica surgiu a partir de meados dos anos 1990, através de estudos que alertavam sobre as relações de poder, não somente entre as classes sociais, mas também com relação a gênero, etnia, religião, escolarização etc., evidenciando uma problematização de aspectos culturais que acolham as diferenças (NEIRA; NUNES, 2009; NEIRA, 2011; NEIRA, 2018). Essa abordagem reconhece que a sociedade é marcada por uma diversidade de identidades e experiências, e que as relações de poder não se limitam apenas à classe social. Ela procura problematizar e questionar as formas como essas identidades e diferenças são tratadas na Educação Física e busca criar espaços que acolham e valorizem essa diversidade.

Desse modo, vozes antes silenciadas, conquistam aos poucos visibilidade através de modificações curriculares, sobretudo através do currículo cultural da Educação Física em que “a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência de práticas corporais pertencentes aos vários setores sociais”. (NEIRA, 2018, p. 9). O diálogo com as experiências e a valorização da interação entre as pessoas caracterizam o currículo cultural da Educação Física que

[...] pretende borrar fronteiras, conectar manifestações dispersas e promover a análise e o compartilhamento dos seus significados. Parte do princípio de que se a escola for concebida como ambiente adequado para discussão, vivência, ressignificação e ampliação da cultura corporal, será

possível almejar a formação de cidadãos que identifiquem e questionem as relações de poder que historicamente impediram o reconhecimento das diferenças. Afinal, em uma sociedade democrática é importante indagar por que determinados esportes, brincadeiras, danças, lutas ou ginásticas são tidos como adequados ou inadequados. (NEIRA, 2018, p. 9).

O autor complementa, afirmando que, “no currículo cultural, a experiência escolar é um terreno aberto ao debate, ao encontro de culturas e a confluência da diversidade de manifestações corporais dos variados grupos sociais”. (NEIRA, 2011, p. 53). Portanto, a Educação Física nessa perspectiva contribui para a construção de uma sociedade mais democrática e justa, através da ressignificação de práticas corporais que se atentem as características do grupo.

Quando tematiza uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, o professor ou professora emaranha a própria cultura experiencial e as dos estudantes com outros saberes (acadêmicos, do senso comum, populares etc.). (NEIRA, 2020, p. 831).

Nessa perspectiva, o professor não se limita apenas aos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica, mas também incorpora e valoriza os saberes e experiências dos estudantes, assim como os conhecimentos presentes na cultura em que estão inseridos, promovendo assim uma educação mais significativa.

A Educação Física cultural propõe uma visão mais ampla e inclusiva da cultura. Dessa forma, “[...] os professores que assumem uma atuação pautada no currículo cultural do componente abrem espaços para os saberes historicamente negados, conferindo centralidade aos significados sobre as práticas corporais e seus praticantes”. (NEIRA, 2022, p. 8).

Em contrapartida, existe a tendência esportivizada da disciplina que pode limitar a valorização e o entendimento da cultura corporal em sua totalidade, reduzindo-a predominantemente ao esporte competitivo. Isso pode negligenciar outras formas de movimento e práticas corporais que são significativas em diferentes culturas.

É importante ressaltar sobre a tendência esportivizada nas aulas de Educação Física que ampliam a diferença entre os estudantes, devido a exigência do desempenho físico e habilidades específicas, e ainda

Somam-se a desmotivação pela repetição sistemática de conteúdos ao longo dos anos de escolarização, a falta de significado nas aulas, a falta de oportunidades, a baixa expectativa em relação às possibilidades de êxito

nas atividades, os possíveis comportamentos excludentes por parte de seus pares ou do professor neste tipo de prática. (SEABRA JÚNIOR, 2012, p. 107).

Essa abordagem tradicional, em várias ocasiões, não leva em consideração as diferentes capacidades, interesses e experiências dos estudantes. A ênfase no esporte e na competição pode levar à repetição sistemática de conteúdos, falta de significado nas aulas, falta de oportunidades e baixa expectativa em relação ao sucesso nas atividades. Além disso, comportamentos excludentes por parte dos colegas ou do professor podem ocorrer nesse contexto. A premissa da Educação Física inclusiva é entender a diversidade de cada estudante e adaptar as práticas pedagógicas para atender às suas necessidades. Nesse sentido, a Educação Física tradicional esportivizada, pode ser considerada o oposto de práticas inclusivas, pois tende a privilegiar apenas um tipo de habilidade ou desempenho.

Dessa forma, torna-se necessário debater sobre os caminhos a serem adotados, no tocante à Educação Física Escolar, em busca de novas concepções que amparem e acolham o universo dos estudantes, com incentivo à participação e desenvolvimento de todos.

A Educação Física inclusiva confronta a competição, o desrespeito à individualidade e a exclusão, ainda existentes no âmbito escolar. É primordial que esse componente curricular crie um ambiente acolhedor, no qual todos os estudantes tenham oportunidade de participar plenamente das atividades propostas. Posto isso, faz-se necessário pensar e repensar o papel e a prática pedagógica do professor, bem como desconstruir elementos excludentes que permeiam o ambiente escolar. Isso inclui combater o desrespeito, a discriminação e a competição excessiva, promovendo valores de respeito, cooperação, empatia e inclusão.

## **2.1 A atuação do professor de Educação Física na escola inclusiva**

O professor possui o papel de conduzir o aluno com deficiência a superar as expectativas e barreiras oriundas da sua deficiência. O ato de ensinar requer um conhecimento de estratégias e metodologias para que a aprendizagem se efetive (NEIRA; NUNES, 2009).

De acordo com as orientações dos PCN's do Ensino Médio (BRASIL, 2000)

O professor deve cumprir o seu papel de mediador, adotando a postura de interlocutor de mensagens e informações; sendo flexível no tocante às mudanças do planejamento e do programa de curso; mostrando aos alunos que aquele é um espaço de aprendizagem e procurando entender e aceitar as relações corporais existentes no mundo humano para o bom desempenho do seu papel de educador.

Em algumas situações é exigido do professor um olhar para além do pedagógico, observar e compreender que cada aluno tem seu ritmo, maneira de aprender, sentimentos e emoções inerentes a cada pessoa. Cabe ao professor estimular e promover as interações entre os alunos e o conhecimento através de uma intervenção pedagógica adequada. Estabelecer diálogos, sem consentir que situações de discriminação e preconceitos passem despercebidas ou não sejam debatidas entre os alunos.

No ambiente escolar, e conseqüentemente nas aulas de Educação Física, a inclusão de estudantes com deficiência é uma realidade, entretanto, estar junto com a turma em uma atividade não garante que aconteça a efetiva inclusão. É necessário que os professores organizem atividades que contemplem todos, sendo assim,

[...] repensar a forma de praticar estas atividades, buscando possibilidades de aprendizagem e participação empírica por parte do aluno com deficiência, mobilizando assim, outras formas de gestos corporais, contrapondo diferentes relações entre todos os alunos e com suas memórias. (CARMO, 2014, p.102).

Na escola, a presença de pessoas com deficiência requer mudanças, seja no currículo, nos procedimentos de ensino, nas formas de avaliação, ou seja, em todo o sistema educacional (MANTOAN, 2005; MUNSTER, 2013). As práticas pedagógicas precisam ser pensadas de modo que todos possam participar e usufruir de seus benefícios.

Dessa maneira, deve ser pensada uma Educação Física para além do físico. Ainda hoje, no Brasil, muitos estudantes com deficiência permanecem excluídos ou têm participação limitada nas aulas de Educação Física, embora seja um componente curricular obrigatório em diferentes níveis do ensino básico (MUNSTER, 2013). A inclusão de estudantes com deficiência nas aulas desta disciplina ainda é um desafio que requer uma abordagem pedagógica adequada, que leve em consideração duas necessidades, habilidades e possibilidades.



É evidente que se o professor não tiver uma formação consistente na sua graduação para professores da Educação Básica, é necessário desenvolver competências para que se efetive a educação inclusiva. Martins (2012) acentua sobre a ampliação de disciplinas que correlacionam a teoria e a prática. A autora ressalta ainda que, a qualidade do ensino está diretamente ligada a formação continuada de professores, de acordo com os princípios da diversidade.

Há, também, o reconhecimento de que o processo formativo não se esgota no momento inicial, sendo a formação continuada percebida como um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, com todos os alunos sob sua responsabilidade em classe regular e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente. (MARTINS, 2012, p. 36).

A formação continuada oferece ao professor mecanismos para que ele ocupe lugar na discussão de questões relacionadas a prática educativa e se capacite, oportunizando um maior aprofundamento profissional no tocante ao trabalho com as pessoas com deficiência, e até mesmo suprimindo a lacuna existente na formação inicial.

Dalla Déa (2019) relata que, no desempenho de suas práticas pedagógicas, o professor de Educação Física, na maioria das vezes, não é respaldado por documentos que o direcionem na realização de aulas mais inclusivas. O autor aponta que a falta de informação é um fator determinante para que o professor tenha atitudes positivas diante da educação inclusiva. Nesse contexto, competências e estratégias podem ser desenvolvidas por meio da criação de diretrizes, materiais de apoio, capacitações e trocas de experiências entre profissionais.

Diante do processo de ensino-aprendizagem, algumas barreiras para aprendizagem e participação necessitam ser analisadas e repensadas. Para Alves e Fiorini (2018, p. 6), “na prática pedagógica o conceito de inclusão nas aulas de EF abrange a prática conjunta de um currículo único para todos os alunos. Desta forma, professores de EF estruturam adaptações de acordo com as necessidades do aluno.”

Munster e Almeida (2006) ratificam a ideia afirmando que, algumas atividades se tornam acessíveis a estudantes com deficiências através de adaptações, as quais podem ocorrer na organização e distribuição dos alunos, na escolha dos materiais,

nas modificações no modo de ensinar, no nível de exigência de determinada atividade, estes são alguns pontos a serem considerados.

Herdero (2010, p.198) define adaptações curriculares como sendo

[...] as que pretendem, mediante a aplicação do princípio de inclusão de todos, oferecer a esses alunos a máxima oportunidade de formação possível no contexto de sua escola, assim como dar uma resposta, através do princípio de atenção à diversidade, às necessidades que manifestam em seu processo educativo.

As adaptações metodológicas e as modificações curriculares são basilares para que sejam oferecidas aos alunos a máxima possibilidade de formação no processo educativo (HEREDERO, 2010; MUNSTER, 2013). Contudo, a formação e a preparação do professor para o trabalho com estudantes com deficiência, são alicerces para a escolha da metodologia adequada.

Através de pesquisas realizadas, constatou-se que

De fato, no Brasil, alguns profissionais ainda desinformados ou despreparados acreditam que os estudantes com deficiência podem participar apenas em atividades envolvendo esportes adaptados, sobretudo as modalidades paraolímpicas, mais amplamente difundidas pela mídia, como goalball, futebol de cinco, voleibol sentado etc. (MUNSTER; ALVES, 2018, p. 180).

Em vista disso, Darido (2012) faz um alerta sobre a dificuldade de muitos professores ao refletir e modificar metodologias e atividades excludentes, em virtude do enraizamento de práticas históricas da Educação Física que, em determinado momento, classificavam os estudantes como aptos e inaptos para prática de atividades esportivas. A autora destaca e identifica situações de autoexclusão, em que o aluno se sente incompetente diante uma atividade proposta, sendo esse um aspecto bastante observado nas aulas, e pontua que, mesmo que o professor se esforce para incluir todos, a autoexclusão é algo que acontece com frequência. Assim, ela chama a atenção para que o professor se atente a tais situações, reforçando com todos os alunos que o erro faz parte da aprendizagem.

Corroborando com o excerto acima, Munster (2013, p. 31) esclarece:

Em um primeiro momento, o professor de Educação Física deverá avaliar as condições de seu aluno com deficiência e a possibilidade de o mesmo ter acesso aos conteúdos convencionais previstos no currículo comum. Cada situação de ensino é única: em alguns casos, as estratégias e/ou recursos

usuais podem ser suficientes, em outros casos, pode ser necessário recorrer a estratégias e/ou recursos diferenciados.

Fiorini e Manzini (2014) descrevem a dificuldade de alguns professores no desenvolvimento do planejamento de conteúdos, nos métodos e estratégias, utilizando a improvisação.

Esse entendimento é reforçado por Seabra Júnior (2012), ao elucidar em sua pesquisa a fala dos professores que exprime sentimento de impotência, insegurança e desconforto ao atender estudantes com deficiência.

Através de uma pesquisa realizada com professores, Carvalho et.al (2017, p. 158) verificaram três pontos de atenção:

- Acessibilidade: ainda encontra-se em construção conforme as necessidades despontam, com as instituições educacionais possuindo apenas itens de necessidade básica mais comumente conhecidos, como corrimão nas escadas, banheiros e bebedouros adaptados;
- Conteúdos: alguns fatores têm prejudicado a inclusão de alunos com deficiência, como a manutenção da predominância do jogo e esporte, decorrente de um possível resquício histórico onde a área foi direcionada às atividades esportivas; mas outros a tem favorecido como a implantação de diversidade de estratégias de ensino empregadas pelos professores em suas aulas;
- Atitudes: há a ocorrência de um processo de adequação das atitudes conforme se tem ampliado os conhecimentos acerca das diversidades, com professores buscando permitir a participação de todos, mas ainda alocando-os à posição de auxiliar ou em atividades paralelas em alguns momentos; já os alunos têm predomínio de interações positivas entre si, com conflitos inerentes ao contexto educacional e infanto-juvenil.

Ainda, nas considerações dos autores, os professores encontram dificuldades devido à falta de reflexão e diálogo para que a inclusão ocorra de fato durante as aulas, fato este que reflete o contexto histórico da Educação Física que negava a heterogeneidade.

Entre outros fatores que dificultam a atuação do professor de Educação Física, Munster e Alves (2018, p. 181) indicam que:

A ausência de um diagnóstico preciso das necessidades especiais da clientela no âmbito da Educação Física, a insuficiência na formação inicial e continuada do profissional de Educação Física, a falta de recursos materiais e serviços de apoio adequados à clientela, a carência de profissionais de apoio durante as aulas e práticas em Educação Física, a ausência de indicativos para adequar os referenciais curriculares da área e atitudes inadequadas de profissionais despreparados ainda constituem obstáculos ao processo de inclusão.

O excerto acima aponta uma série de desafios e obstáculos que afetam o processo de inclusão no âmbito da Educação Física, e que conseqüentemente dificultam a promoção efetiva da inclusão.

Contudo, o professor deve estar comprometido com o fazer pedagógico, realizando planejamentos adequados que atendam as expectativas dos estudantes, respeitando-os em suas especificidades e autonomia. Destaca-se que, quanto melhor conhecer o aluno, maior a possibilidade de ser assertivo no ensino, na escolha de estratégias e procedimentos metodológicos.

## **2.2 A Educação Física escolar no contexto do Ensino Médio**

O Ensino Médio no Brasil é a última etapa da educação básica, caracterizado pelo ensino de um número maior de disciplinas. Nessa etapa de ensino, observa-se uma desvalorização do componente curricular Educação Física frente às outras disciplinas, principalmente em face aos processos seletivos aos quais os alunos são submetidos, que permitem o acesso a cursos superiores. Na estrutura do Ensino Médio, está norteadada a formação visando a produtividade intelectual ou profissional.

González (2006) *apud* Sarmiento Pereira (2017) aponta desafios pertinentes em busca da evolução da melhoria da Educação Física no ensino médio, dividindo-os em três planos:

O primeiro plano consiste em juntar esforços coletivos, condições melhores para a educação, melhoria da infraestrutura, melhores salários, ambientes e tempo para estudar e trabalhar coletivamente na escola. O segundo plano se concretiza na necessidade de construir nossa identidade profissional atrelada à escola, o que significa levar a sério esta instituição como parte do projeto profissional, entendê-la e comprometer-se com sua função social. O terceiro plano consiste em levar a sério a disciplina Educação Física, convertendo-a realmente em um componente curricular, em que necessariamente passaria pela responsabilidade de ensinar e permitir ao aluno a possibilidade de intervir de forma autônoma, crítica e criativa na cultura corporal de movimento. (GONZÁLEZ, 2006 *apud* SARMENTO PEREIRA, 2017, p. 27).

Os três planos apresentados representam pontos para a melhoria da Educação como um todo. Ao valorizarmos a cooperação coletiva, fortalecemos a identidade profissional dos educadores e o compromisso da escola como agente social. E ao destacar a Educação Física como componente curricular, contribuímos para uma educação substancialmente enriquecedora e abrangente, com vistas a

capacitar os estudantes para confrontarem os desafios inerentes ao contexto contemporâneo.

Sarmiento Pereira (2017), em sua obra, destaca que os conteúdos da Educação Física no Ensino Médio, segundo os PCN's, são sistematizados nas 3 categorias a seguir:

**Conceitual:** Referente a conceitos e princípios, ou seja, trata na Educação Física além das questões de regras e táticas, buscando o entendimento de como e por que realizamos movimentos corporais, dos elementos que constituem a dança, dos motivos que levam as pessoas à prática de atividade física, das mudanças fisiológicas ocasionadas pela prática de atividades físicas regularmente etc.

**Procedimental:** Referente ao fazer, ou seja, trata do aprendizado e execução dos diferentes conteúdos: gestos esportivos, dos movimentos rítmicos, dos movimentos de lutas, do trabalho em grupo para a criação de novas regras e jogos etc.

**Atitudinal:** Referente a normas, valores e atitudes. É trabalhada através de discussões, debates, vivências em atividades que tragam à tona temas como a violência, cooperação, competição, o coletivo, a justiça, a autoridade, a solidariedade, o respeito e como tudo isso aparece na cultura corporal de movimento, na escola e na sociedade. (SARMENTO PEREIRA, 2017, p. 52-53, grifos da autora).

Corroborando com o excerto acima, Darido (2012b) afirma que a Educação Física na escola, além de trabalhar técnicas e fundamentos (procedimental), deve trabalhar nas aulas práticas, atitudes e valores (atitudinal) e mostrar aos alunos conceitos de expressões/movimentos (conceitual). Assim, fica demonstrado que a dimensão atitudinal é igualmente importante, pois a Educação Física tem papel de promover atitudes positivas, éticas e de respeito nas práticas corporais. Isso inclui a promoção da cooperação, da inclusão, do respeito às diferenças, da valorização do esforço e do trabalho em equipe.

A Educação Física escolar está sempre em busca da superação de desafios. Vivenciar a cultura corporal do movimento, através da prática pedagógica com experiências motoras trazidas pelos estudantes, é um aspecto relevante para o desenvolvimento desse componente curricular. Sarmiento Pereira (2017) afirma que o diálogo entre professor-professor, professor-equipe pedagógica, professor-aluno, são indispensáveis para o planejamento participativo e, conseqüentemente, uma participação efetiva. O diálogo entre professores permite a construção de um ambiente colaborativo, no qual eles podem trocar experiências, compartilhar conhecimentos e discutir estratégias pedagógicas. Essa interação permite alinhar as

ações pedagógicas, trocar feedbacks e buscar soluções conjuntas para os desafios que surgem no cotidiano escolar. Entretanto, a ausência desses encontros pode dificultar a sincronização das ações pedagógicas, a construção de soluções conjuntas, bem como a falta de atualização e aprimoramento profissional.

Entre algumas considerações, a pouca experiência corporal do estudante deve ser apresentada. Muitos alunos tiveram poucas experiências na prática da Educação Física e, eventualmente, tais práticas não foram consideradas prazerosas ou de sucesso. Isso leva o aluno a um discurso de ser uma prática não importante ou de não gostar. Isso pode contribuir para os alunos desenvolverem uma percepção negativa em relação à disciplina, considerando-a como não importante ou algo que não gostam de fazer.

Até uma fase da adolescência, os estudantes se encontram ativos. Porém, percebe-se um desinteresse das aulas práticas de Educação Física após esse período, principalmente por se considerarem menos habilidosos (DARIDO, 2009). Contudo, o desinteresse pode estar ligado ao desconhecimento, sendo o professor o responsável pela aproximação do estudante a novos conhecimentos, que consequentemente contribuirão para a sua formação.

Nessa direção, no ambiente de aprendizagem, a motivação surge como ponto de grande importância, pois é a partir dela que os estudantes vão adquirir algum comportamento para se realizar diante da atividade. Nas palavras de Lemos (1996, p. 39), a motivação faz com que “[...] alunos envolvidos nas atividades de aprendizagem não só sentem confiança e satisfação pelas suas realizações, mas também desenvolvem as suas próprias competências”. Encontrando-se motivados, os estudantes encontram sentido em participar de determinada atividade e melhoram sua percepção de competência.

O ensino da Educação Física, tendo a Cultura Corporal como seu elemento estruturante, possibilita uma análise crítica das diversas práticas corporais, ampliando o conhecimento da disciplina, além de aspectos técnicos e táticos presentes no conteúdo.

O professor de Educação Física, cuja disciplina tem como objetivo despertar no educando o interesse sobre os elementos da cultura corporal em suas diferentes possibilidades, deve estar atento para que ocorram convivências harmoniosas e construtivas, respeitando a individualidade de todos os indivíduos participantes do

processo, tendo o cuidado para que a segregação não integre o processo ensino aprendizagem.

Os conteúdos devem ser organizados e sistematizados, observando a relevância e a capacidade de entendimento do estudante. Para o Coletivo de Autores (1992, p. 20) é primordial adequar

[...] às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno. Há de se ter, no momento da seleção, competência para se adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico.

O estudante, na realização das atividades de Educação Física, pode expressar anseios, dificuldades, medos, emoções que podem ser extravasadas e compreendidas pelo professor no decorrer das aulas. Dessa maneira, o desenvolvimento afetivo é favorecido através da expressão de sentimentos, que corrobora para seu autoconhecimento. Trabalhar valores e atitudes, em busca da autonomia, estão entre as contribuições da Educação Física no processo de formação do estudante (DARIDO, 2012b).

A reflexão das práticas corporais no Ensino Médio busca aprofundar o conhecimento, através de diversas possibilidades, permitindo o acesso ao universo cultural. A LDBEN (1996) orienta que, no Ensino Médio, os conhecimentos obtidos no Ensino Fundamental devam ser consolidados, com ênfase na continuidade dos estudos.

No art. 35, a LDBEN (1996, p 24-25) divulga quatro finalidades dessa etapa de ensino:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- V – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Referente à Educação Física, o art.35-A indica a obrigatoriedade da prática de Educação Física, porém não faz referência a obrigatoriedade nos três anos do Ensino Médio. Dessa maneira, a disciplina é tratada de forma inferiorizada,

representando assim um retrocesso no sistema educacional, que acabou por desconsiderar o processo histórico de luta pela legitimidade da disciplina.

Há que se ressaltar que, mesmo sendo obrigatória nessa fase de ensino, os professores se deparam com uma quantidade insuficiente do número de aulas de Educação Física, sendo uma aula com duração de cinquenta minutos por semana. A redução do número de aulas de Educação Física no ensino médio pode ter consequências negativas, como a diminuição das oportunidades de participação em atividades físicas, o aumento do sedentarismo, a falta de vivências motoras e a ausência de momentos de lazer e descontração. Isso pode afetar a percepção dos estudantes diante da disciplina, transmitindo a mensagem que ela é menos importante em comparação com outras áreas curriculares.

O corpo vai desaparecendo da escola à medida que as séries avançam. A separação cartesiana corpo-mente e o status superior da mente sobre o corpo contribuem para a inferiorização da educação física e das artes corporais. Essa separação entre corpo e mente, e a ênfase dada à superioridade da mente em relação ao corpo, contribuem para a desvalorização da Educação Física e das artes corporais. Charlot (2014), ao dissertar sobre a pedagogia tradicional - que tem raiz religiosa - diz que esse modelo de educação desconfia do corpo, portanto deve controlá-lo. A escola tende a rejeitar o corpo que ela não consegue controlar, privilegiando o desenvolvimento intelectual, e relegando o corpo a um papel secundário.

Neira (2013) contribui ao enfatizar que, quando o corpo é submetido a um controle excessivo, limitando sua expressão e liberdade de movimento, pode perder sua espontaneidade, resultando na imobilização do corpo, na rigidez de ideias e na tensão emocional. Assim, ideias conservadoras e rígidas, que não permitem a diversidade de pensamentos e opiniões, podem limitar o potencial educativo da disciplina e restringir a capacidade dos estudantes de se expressarem plenamente.

A escola não é lugar do Eu singular, vivenciado e empírico, ela pretende ser lugar do Eu epistêmico, universal (CHARLOT, 2014, p. 87). Uma educação efetiva é capaz de equilibrar a busca pelo conhecimento universal com a valorização das experiências e perspectivas individuais dos estudantes. Dessa forma, faz-se necessário oferecer uma educação ampla e abrangente, fornecendo conhecimentos



que transcendem as experiências individuais e buscam uma ampla compreensão do mundo.

Santos aponta alguns objetivos da Educação Física no Ensino Médio, que estão alinhados com a proposta de uma educação ampla e abrangente, como:

Refletir sobre as práticas corporais, aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre os limites e potencialidades do seu corpo, entender sobre a importância de um estilo de vida saudável, bem como refletir sobre os espaços disponíveis para a prática das atividades vivenciadas na escola de forma a exercer a cidadania, para que ao final sejam desenvolvidos nos alunos o autoconhecimento, autocuidado e a socialização, extrapolando o ambiente escolar para a sua vida social. (SANTOS, 2020, p. 27).

A Educação Física, orientada pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, sustenta que os alunos no Ensino Médio precisam ser desafiados a refletir sobre as práticas corporais<sup>12</sup>, se tornando capazes, através dessas experiências, de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado, bem como analisar o modo social ou cultural em que vivem, desse modo, permitindo que novas formas de manifestações corporais levem a reflexão, e conseqüentemente a estilos de vida mais saudáveis que transpassam o ambiente escolar.

O Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-DOEM) esclarece que,

Os/As jovens, nessa etapa, irão experimentar um conjunto de práticas corporais (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura), que têm características de linguagem corporal específicas, mas todas com valores agregados em sua prática. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2021, p.170).

O referido documento ressalta ainda que o domínio de técnicas esportivas não deve ser considerado mais importante que o reconhecimento das práticas corporais como uma forma de expressar uma vida ativa, solidária e cidadã. Dessa forma, a Educação Física no Ensino Médio promove uma visão mais ampla e holística<sup>13</sup> das práticas corporais, cuja ênfase é colocada no desenvolvimento integral dos estudantes.

---

<sup>12</sup> Brincadeiras, jogos, lutas, esportes, danças, ginásticas e práticas de aventura.

<sup>13</sup> A visão holística na Educação Física envolve uma abordagem que considera o ser humano como um todo. Busca promover uma compreensão mais profunda do corpo, mente e emoções, e como eles se influenciam mutuamente.

Nessa perspectiva, esse componente curricular visa incentivar um diálogo crítico, possibilitando a formação de um indivíduo capaz de articular, criticar, problematizar e relacionar os conteúdos da Educação Física com a sociedade.

A BNCC define a Educação Física na área de conhecimento como: Linguagens e suas Tecnologias, estando o componente curricular ligado às disciplinas de Arte, Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera que a Educação Física possibilita investigar e experimentar movimentos e gestos por meio de práticas corporais de diferentes culturas, fazendo associações entre os discursos e os valores destas práticas corporais com a vida do jovem estudante do Novo Ensino Médio. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 170).

A BNCC foi implantada, mas o processo de elaboração não foi suficientemente participativo e democrático. Ela pode levar à padronização excessiva do currículo, limitando a autonomia das escolas e dos professores na definição de conteúdos e metodologias de ensino. A BNCC ainda, pode limitar a oferta de disciplinas extracurriculares, como artes e esportes, devido seu foco nos conteúdos mínimos a serem ensinados.

Já nos PCNs, a Educação Física era identificada com essas áreas afins, pois segundo os autores, tais áreas possuem características comuns, possibilitando uma inter-relação didático pedagógica. Ao estabelecer essas inter-relações, os PCNs buscavam promover uma abordagem mais significativa e abrangente da Educação Física, explorando as relações entre o movimento humano, o corpo, a cultura a sociedade e outras áreas do conhecimento.

Há que se pensar também no desafio da Educação Física ao formar indivíduos críticos, pois a disciplina tem como fator restritivo a quantidade de aulas no Ensino Médio, o que leva a uma desvalorização da disciplina. Existem fatores condicionantes que interferem no desenvolvimento da aula, como: horário das aulas, número de alunos na turma, materiais, espaço físico, entre outros. Entretanto, se torna necessário empregar estratégias de forma crítica e reflexiva para superar os entraves e proporcionar saberes específicos à Educação Física no Ensino Médio.

### **2.3 A Educação Física escolar e a inclusão da pessoa com deficiência**

Aqueles cujos corpos não se adequam aos padrões socialmente estabelecidos, frequentemente enfrentam discriminação e preconceito, sendo alvo de estigmatização, ridicularização, exclusão social e marginalização.

Corpos que divergem dos padrões de normalidade, defrontam-se com inúmeras barreiras, por serem identificados como “diferentes”, como afirma Porto (2000, p. 55, grifos da autora):

O homem, ao fugir dos padrões que o definem como “normal” determinados pela sociedade, é diferenciado não só pelos títulos que recebe como também pelas formas de tratamento que a todo o momento o evidenciam como um ser “deficiente-diferente”, por ser um corpo com níveis de capacidade, potencialidade e limite fora da padronização estabelecida. Desse modo, ele torna-se excluído do viver a presentidade.

A autora completa o pensamento esclarecendo que, ao rotular uma pessoa como “normal” ou “deficiente”, são estabelecidos limites na forma como ela se relaciona com o mundo. E faz uma observação ao descrever a discriminação que ocorre nas salas de aula, quando o professor não se acha apto a atender as necessidades do aluno com deficiência.

Pessoas com deficiência podem e devem estar na escola, porém as exigências e percepções a eles atribuídos devem considerar a realidade nas relações sociais. Preparar um indivíduo, tendo como referência sua subjetividade, representa muita diferença.

Uma coisa é querer que esses indivíduos façam, aprendam e tenham comportamentos similares aos das outras crianças. Outra é respeitá-los concretamente e lhes oportunizar conhecimentos e aprendizados compatíveis com suas diferenças. (CARMO, 2014, p. 61).

Nesse sentido, é fundamental reconhecer a importância de respeitar e oportunizar aprendizados e conhecimentos compatíveis com as diferenças dos estudantes. Não basta apenas desejar que eles se comportem e aprendam como os outros, é necessário oferecer um ambiente inclusivo e adaptado às suas necessidades específicas.

A Educação Física, enquanto componente curricular, é compreendida como área de conhecimento que perpassa o ensino correto da cultura corporal do

movimento<sup>14</sup>, levando o educador a analisar, interpretar e problematizar as inúmeras possibilidades inerentes à temática.

O componente curricular Educação Física é regulamentado por uma legislação que garante acesso a todos os estudantes. Entretanto, Betti (1999) *apud* Barroso e Darido (2006) aponta para o trabalho do professor que poderá garantir, ou não, o acesso ao conhecimento. O autor destaca três princípios:

O princípio da inclusão vem de encontro com o que os Parâmetros Curriculares da Educação Física têm como eixo principal, ou seja, não basta que o aluno simplesmente frequente a escola, ele tem que ter acesso ao conteúdo da disciplina, para tanto, a Educação Física não pode mais selecionar por habilidade ou constituição física qual aluno vai participar das atividades e o que ele irá realizar; cabe ao professor elaborar estratégias nas suas aulas que contemple a todos.

No princípio da alteridade, [...] defende a importância do professor olhar o aluno na sua totalidade, e não como mais um na sua lista. Segundo o autor, o princípio da alteridade caracteriza-se pelo professor colocar-se no lugar do aluno, ou seja, procurar “ser o aluno”, possibilitando um procedimento dialético, no qual ele flutuará no papel de professor e de aluno, para enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Para o princípio da formação e informação plenas [...] atenção para a formação integral do aluno, tendo o cuidado para ter claro, que esta formação integral não se caracteriza pela soma das partes. Para que o princípio ocorra, procura-se estabelecer uma inter-relação entre as dimensões corporais, cognitivas e socioafetivas [...] (BETTI,1999, *apud* BARROSO; DARIDO, 2006, p. 110).

Assim, através desses princípios, a Educação Física escolar coopera em busca da construção da cidadania crítica e participativa, colaborando para as diversas possibilidades inerentes à disciplina na produção do conhecimento. A superação de limites, o desenvolvimento de relações interpessoais, o respeito e a valorização da diversidade, possuem correlação com a forma como o professor conduz sua aula.

A superação de limites físicos, cognitivos e emocionais, são oportunizados nas aulas de Educação Física quando o professor incentiva os alunos a desafiarem-se, estabelecendo metas pessoais e buscando superá-las de forma progressiva. Por exemplo: um estudante com comprometimento motor pode ser encorajado a aprimorar suas habilidades motoras por meio de adaptações e estratégias individuais.

---

<sup>14</sup> Definida como conjunto de atividades, produzidas culturalmente e representadas pelas diferentes manifestações corporais, através de jogos, brincadeiras, ginástica, lutas, danças, esportes, práticas corporais alternativas, conhecimento sobre o corpo (DARIDO, 2012).

O desenvolvimento de relações interpessoais são estimuladas através da participação em atividades colaborativas, nas quais os estudantes trabalham em equipe, compartilham responsabilidades, respeitando e valorizando as habilidades e perspectivas de cada colega. Por exemplo, a proposta de jogos cooperativos, nos quais os estudantes tenham que colaborar para alcançar objetivos comuns, promovendo o trabalho em equipe e empatia entre os alunos.

O respeito e valorização da diversidade são estimulados através de discussões sobre a importância da inclusão, da igualdade de oportunidades e do respeito às diferenças individuais. Além disso, o professor pode introduzir atividades que valorizem as diferentes culturas, habilidades e interesses dos estudantes, proporcionando oportunidades para que todos se sintam representados.

Além do exposto acima, alguns benefícios podem ser preconizados: melhora na independência da vida cotidiana, proporciona a socialização, ganhos a níveis motor, cognitivo e afetivo. No nível motor, os estudantes podem desenvolver habilidades físicas, como força, resistência, flexibilidade e habilidades motoras específicas. No nível cognitivo, a prática de atividades físicas estimula o cérebro, promovendo a concentração, a memória, o raciocínio lógico e a criatividade. No nível afetivo, a atividade física pode contribuir para o bem-estar emocional, reduzindo o estresse, a ansiedade e melhorando o humor.

Na perspectiva da escola inclusiva, percebe-se a relevância desse componente curricular, pois os conteúdos presentes no currículo podem ser ministrados com maior flexibilidade e menor rigidez. A partir do exposto, o professor vivencia uma liberdade na organização e preparação das aulas. Esse papel flexível do professor contribui para que seja valorizada a superação de limitações e impedimentos.

Entretanto, nos esclarece Moraes (2022 p.162),

A Educação Inclusiva é hoje um dos maiores desafios na ação docente e na prática pedagógica, sobretudo nas/durante as aulas de Educação Física, momentos em que surgem muitas barreiras e questionamentos dos/as professores/as sobre a preparação adequada do espaço e do contexto de aula, a necessidade de adaptação (ou não) dos equipamentos esportivos, atividades propostas e materiais de aula, a adequação das estratégias de ensino, dos componentes curriculares, habilidades trabalhadas e dos critérios avaliativos.

Proporcionar ao estudante a equidade, ou seja, a igualdade de oportunidades, garante a ele o direito de se envolver na prática pedagógica, tornando-o um agente ativo no processo da aprendizagem.

Compreender a limitação e valorizar a potencialidade são pontos facilitadores e imprescindíveis na relação entre a Educação Física inclusiva e os elementos da Cultura Corporal do Movimento, que leva o estudante à descoberta das infinitas possibilidades para superar os déficits apontados pela deficiência.

Neste sentido, a Educação Física Inclusiva estabelece relação direta com o Movimento enquanto Cultura Corporal, pois, o movimento é uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem que nos leva à descoberta de um mundo de possibilidades expressivas, rítmicas e corporais, as quais são necessárias para suprir déficits de comunicação e para a integração do ser em si mesmo, vivenciando sentimentos de prazer e superação e promovendo a inclusão por sua linguagem própria, através da Cultura Corporal. (MORAIS, 2022, p.165).

Considerar o tempo adequado de aprendizagem de cada estudante, adaptar os materiais utilizados na aula, ressaltar as necessidades de forma individualizada, bem como adequar a prática corporal, são fatores imprescindíveis para o sucesso nas aulas de Educação Física, evitando assim a configuração de um ambiente segregado. Neira (2018, p.7) faz um alerta ao afirmar que “[...] nestes tempos em que democracia, justiça social, diálogo e inclusão são princípios basilares das políticas públicas em educação, é inconcebível a permanência de currículos que segregam, excluem e estigmatizam”.

Nesse contexto, deve-se reconsiderar as diferenças. “Por ser e estar presente no mundo, o corpo diferente se mostra aberto às possibilidades que a vida pode lhe oferecer, ou seja, o ser humano é um corpo que merece oportunidades, mesmo se apresentando fragilizado”. (RECHINELI et al., 2008, p. 306).

Para esse avanço é preciso formar professores para além de uma abordagem biológica e desvinculada do narcisismo contemporâneo que valoriza corpos homogêneos. Os professores, ao serem capacitados de forma adequada, podem desenvolver competências e habilidades para atender às necessidades diversificadas dos estudantes. Além disso, a escola deve estar em constante diálogo com a sociedade, acompanhando as transformações culturais, tecnológicas e digitais. Isso implica em ir além de uma visão idealizada e editada

dos corpos, e reconhecer a riqueza e a complexidade das identidades corporais presentes na sociedade.

Nas aulas de Educação Física, as diferenças existem e devem ser consideradas, porém o que merece relevância são as possibilidades do corpo, denominada corporeidade, que pode ser expressa no dançar, jogar, correr, entre outras, sendo constituída de aspecto físico, cognitivo, social e afetivo. Quando planejadas, as aulas atuam como agente facilitador no processo de inclusão de estudantes com deficiência, pois existe uma flexibilidade nas respostas para uma mesma atividade.

Entretanto, Gomes (2011) esclarece que o espaço destinado a atuação do professor de Educação Física para ministrar suas aulas, é um fator de importância para o bom desenvolvimento da aula. Estrutura física inadequada, piso irregular, falta de proteção contra o sol e espaço específico para aulas, além de materiais didáticos em condições e/ou quantidades inadequadas, são apontados em sua pesquisa como condições que dificultam o trabalho do professor e, conseqüentemente, o processo de inclusão.

[...] os professores remetem à idéia da dupla adaptação nas aulas de educação física. A primeira refere à adaptação da metodologia de aula aos escassos materiais; e a segunda é a readaptação dessas aulas e desses materiais para possibilitar a inclusão de alunos com deficiência. (GOMES, 2011, p. 46).

Essa frequente adaptação associada a uma falha na formação docente pode ser uma constante, o que nas instituições de ensino acabam por impossibilitar a inclusão.

Cabe uma atenção efetiva no contexto da participação dos estudantes com deficiência. Corroborando com a afirmação, Fiorini e Manzini (2015), ao analisarem a atuação de professores no Estado de São Paulo, apontam que, nas aulas de Educação Física, é comum alunos com deficiência realizarem atividades diferenciadas dos demais. Por muitas vezes, o aluno está presente, porém sem uma participação concreta, sendo destinadas a eles atividades diferenciadas dos demais.

Partindo desse pressuposto, é adequado ressaltar que a inclusão escolar da pessoa com deficiência não ocorre de forma espontânea, ela é resultado de atitudes de todas as pessoas envolvidas no processo, professores, alunos, gestores, entre

outros. Entretanto, a formação dos profissionais presentes no sistema de ensino requer atenção para a assertividade da inclusão.

#### **2.4 Formação de professores de Educação Física: competência, saberes e habilidades**

Docência, como destacado por Veiga (2009), é o trabalho de professores que agregam funções que ultrapassam a função de ministrar aulas. A autora destaca que é necessária uma formação profissional com conhecimentos específicos para que a docência seja exercida adequadamente, ressaltando a aquisição de habilidades e conhecimentos agregados à atividade docente.

De acordo com Pletsh (2009), a respeito da formação, existem competências que precisam ser dominadas e desenvolvidas constantemente. Destaca a autora,

à compreensão do papel social da escola, ao domínio dos conteúdos, à interdisciplinaridade, ao conhecimento dos processos de investigação, ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional e ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática. (PLETSH, 2009, p.142).

A autora aponta que, tais competências, não sendo bem trabalhadas, levam ao sentimento de incapacidade. Sendo assim, na Educação Inclusiva, este tipo de sentimento pode afastar o professor do aluno com deficiência, por lhe causar estranheza. Referente a formação, afirma ainda 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. (PLETSH, 2009, p.148).

Nesse contexto, deve ser pensado uma formação voltada às exigências educacionais, que estimulem as habilidades necessárias para a realidade da escola inclusiva. Diante do exposto, o professor sendo formado para valorizar a diversidade terá uma grande contribuição na formação e aprendizagem do estudante com deficiência.



Desse modo, o professor deve estar capacitado, entender a realidade da pessoa com deficiência e conhecer suas limitações, bem como suas potencialidades, para tanto, Mittler afirma que:

Assegurar que os professores recentemente qualificados tenham uma compreensão básica do ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito a longo prazo. Isto assenta os alicerces para uma “boa prática” sobre as quais as gerações mais jovens poderão basear-se e oferece condições para o surgimento de uma “massa crítica” de professores jovens que tiveram um pouco de compreensão e experiência da prática inclusiva. (MITTLER, 2003, p. 189).

Investir na formação inicial de professores com uma compreensão do ensino inclusivo é um passo fundamental para criar uma base sólida de professores com conhecimentos para atender às necessidades dos alunos. Essa iniciativa contribui para a formação de uma “massa crítica” de educadores capacitados, capazes de promover a inclusão em suas práticas pedagógicas.

Na graduação em Educação Física, a preocupação com a formação de professores para atuar com as pessoas com deficiência, consolidou-se em 1987, com o Parecer nº 215, que criou a disciplina de Educação Física Adaptada, para compor o currículo dos cursos de Educação Física no Brasil. Sendo essa disciplina destinada ao atendimento das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) (CHICON, 2010). A inclusão da disciplina Educação Física adaptada nos currículos de graduação em Educação Física foi um marco importante, pois reconheceu a importância de preparar os futuros profissionais para lidar com a diversidade.

Conforme Silva e Araújo (2012), a Educação Física Adaptada é fundamental para a formação dos professores diante da construção dos saberes relacionados a Educação Física e a pessoa com deficiência.

Entretanto, é importante ressaltar alguns aspectos que podem ser considerados desafios ou limitações. Em alguns currículos de formação de professores, essa disciplina tem a carga horária reduzida, o que pode limitar a profundidade de conhecimento e a experiência prática que os futuros professores adquirem nessa área. Em algumas instituições de ensino superior, existe a carência de recursos ou materiais adequados e a escassez de instalações adequadas. Essa abordagem no início foi questionada por levar a segregação, pois os estudantes com deficiência eram separados e excluídos das atividades e do convívio com os colegas

sem deficiência. Porém, foi um passo importante para o desenvolvimento da Educação Física Inclusiva em cursos superiores de Educação Física, com a implantação de disciplinas que envolvam inclusão e diversidade.

Cabe ressaltar que, até o final da década de 1980, pessoas com deficiência ou baixo desempenho motor eram impossibilitadas de ingressar na graduação em Educação Física, devido ao teste de aptidão física, que era uma das ferramentas de seleção para admissão ao curso. No início da década de 1990, o teste de aptidão foi excluído do processo, oportunizando assim o ingresso ao curso em iguais condições a todas as pessoas (CHICON, 2008).

A tabela abaixo, citada por Machado (2016), intitulada “Resumo das Resoluções que regularam os cursos de Educação Física”, sintetizam os pontos que delimitam a formação acadêmica. Apontam a estruturação dos cursos de graduação em Licenciatura em Educação Física, bem como as disciplinas presentes nestes cursos.

Tabela 1 – Resumo das Resoluções que regularam os cursos de Educação Física

RESOLUÇÃO E ANO	PRINCIPAIS PONTOS (Formação – Currículo – Qualificação)
RESOLUÇÃO CFE n° 69 de 1969. Formação do professor de Educação Física com licenciatura plena e formação do técnico esportivo.	Estabelece um <i>currículo mínimo, duração e estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física</i> . São três núcleos de formação: a. <i>Básica</i> , de cunho biológico: Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesilogia, Biometria, Higiene. b. <i>profissional</i> , de cunho técnico: Socorros Urgentes, Ginástica Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação. c. <i>pedagógica</i> : Psicologia da Educação (abordando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem), Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Prática de Ensino.  <i>Formação dividida em formação de professor de Educação Física com licenciatura plena e formação do técnico esportivo.</i>

RESOLUÇÃO Nº 3, de 16 de junho de 1987

Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).

Art. 1º. A *formação* dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de *Bacharel e/ou Licenciado* em Educação Física.

Art. 2º. Os *currículos* plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão *elaborados pelas instituições de ensino superior*, objetivando:

a) possibilitar a *aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma nos campos da Educação Escolar* (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e *Não-Escolar* (academias, clubes, centros comunitários/condomínios, etc.);

b) desenvolver *atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas*;

c) prover o aprofundamento das áreas de conhecimento, de interesse e de aptidão do aluno, estimulando-o ao aperfeiçoamento contínuo;

d) propiciar a *autorrealização do estudante*, como pessoa e com profissional.

Art. 3º. Os currículos plenos para os cursos de graduação em Educação Física terão duas partes:

a) *Formação Geral* (humanística e técnica)

b) *Aprofundamento de Conhecimentos*

Ampliação de 1.800 horas para 2.800 horas cumpridas, no mínimo, em quatro anos.

RESOLUÇÃO CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Art. 3º. A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação quanto compreender

o processo de construção do conhecimento.

RESOLUÇÃO N° 7, de 31 de março de 2004.

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em educação física, em nível superior de graduação plena.

Art. 4° O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma *formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional*, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

§1° O *graduado em Educação Física* deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando à formação, à ampliação e ao enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§2° O *Professor da Educação Básica*, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução.

Fonte: Machado (2016)

Baseado na análise da tabela, percebe-se que, somente a partir da resolução n.7 de 2004 que “[...] saberes que se afinam às prerrogativas inclusivas são exaltados”. (MACHADO, 2016, p.195).

O art. 6º, da resolução n.7 de 2004 evidencia como competências e habilidades:

- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.
- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. (BRASIL, 2004).

Em se tratando de educação inclusiva, a formação de professores adquire destaque, pois recorrentemente é retomado o discurso sobre a formação, ou mais precisamente sobre a falta de formação. “A visão que os professores da escola comum têm sobre a pessoa com deficiência e a sua ação didático-pedagógica estão diretamente relacionadas com a formação docente inicial e continuada”. (DALLA DÉA, 2019, p 41).

Martins (2012, p 28) relata que “a partir de meados da década de 1990 inicia-se um novo movimento, que se prolonga até os dias atuais, em que se busca a inclusão plena de todos os educandos nas classes regulares, desde a Educação Infantil”. Nesse sentido, a formação inicial na graduação, deve desenvolver competências para a atuação na educação inclusiva, com o oferecimento de disciplinas relacionadas à inclusão. A autora faz um alerta:

Evidencia-se, porém, que apesar da existência da Portaria nº 1.793/94 e das Resoluções do CNE, muitas instituições de ensino superior não se estruturaram no sentido de oferecer disciplinas e /ou conteúdos relativos ao tema nos seus cursos de licenciatura, enquanto que outras o fazem de maneira precária, através da oferta de disciplina eletiva, ou com carga horária reduzida, ministrada de maneira aligeirada, o que não favorece a

aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes relativas ao processo de atendimento à diversidade dos educandos. (MARTINS, 2018, p.30).

Essa falta de estruturação adequada nos cursos de licenciatura compromete a formação de futuros profissionais, uma vez que eles não recebem o preparo necessário para lidar de forma eficaz e inclusiva com a diversidade dos estudantes. Lembrando que essas disciplinas devem ser estruturadas de maneira adequada, com carga horária suficiente e ministrada por professores capacitados e atualizados.

Ventura (2010) aponta em sua tese intitulada “Educação Física e sua constituição histórica” que, em eventos organizados pelo CONBRACE<sup>15</sup> no período de 1998 a 2009, foram identificadas 139 pesquisas referentes à inclusão. No mesmo período, no Simpósio Internacional de Ciência do Esporte, o grupo temático inclusão e diferença obteve 8 trabalhos. A esse respeito, declara o autor que, “esses dados mostram claramente que os temas que exigem um diálogo mais crítico com o objeto a ser desvendado, pouco evoluíram, ou melhor, passaram despercebidos ou inexistiram”. (VENTURA, 2010, p.109). Assim, percebe-se que, neste período, temas sociais não foram submetidos ou não foram aprovados pelos organizadores dos eventos.

Ventura (2010) cita a criação de um grupo temático para debater sobre a intervenção pedagógica, isso devido a pessoa com deficiência ter se tornado um campo importante de investigação nas áreas de Educação e Saúde. A SOBAMA<sup>16</sup> foi criada com caráter científico e educacional para promover estudos envolvendo atividade motora adaptada.

Essas informações apontam para a necessidade de uma maior atenção e valorização dos temas relacionados à inclusão na Educação Física. A criação de grupos temáticos e sociedades científicas dedicadas a essa temática é de fundamental importância para impulsionar a pesquisa e a intervenção pedagógica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados com o intuito de orientar o trabalho docente, indicando os principais conteúdos a serem trabalhados. Neste documento, a formação profissional para a inclusão já era considerada uma preocupação:

---

<sup>15</sup> Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

<sup>16</sup> Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada, fundada em 1994.

O que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todo o país no momento é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente. (BRASIL, 1999, n. p.).

A inserção do aluno com deficiência nas classes regulares exigiu mudanças, principalmente nos currículos dos cursos de Licenciatura. O professor necessitava ser formado para trabalhar com classes heterogêneas, já que esses estudantes chegavam à escola para serem atendidos legalmente em igualdade de condições.

As atuais diretrizes curriculares<sup>17</sup>, no Cap. III, art. 9º, apresentam as disposições gerais sobre a formação em licenciatura em Educação Física, objetivando o atendimento da pessoa com deficiência, considerando os aspectos abaixo:

- I - Relevância na consolidação de normas para formação de profissionais do magistério para educação básica como fator indispensável para um projeto de educação nacional;
- II - Reconhecimento da abrangência, diversidade e complexidade da educação brasileira nos diferentes níveis, modalidades e contextos socioculturais em que estão inscritas as práticas escolares;
- III - Valorização de princípios para a melhoria e democratização do ensino como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a gestão democrática do ensino público; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros. (CNE, 2018, p.3).

No art. 15 esclarece sobre a garantia da diversidade, assegurando uma formação profissional efetiva na Educação Física Escolar Especial/ inclusiva (CNE, 2018).

Por mais que existam avanços na atuação dos profissionais de Educação Física, existe uma distância entre o conhecimento acadêmico e as atividades oferecidas às pessoas com deficiência. A formação inicial do professor que atua na educação básica necessita de aprimoramento, com o propósito de disponibilizar suporte a esse profissional. Cruz e Ferreira (2005, p.164) contribuem, afirmando que:

A noção de que a graduação oferece uma formação profissional inicial, formação esta que continua se processando ao longo da vida profissional, é

---

<sup>17</sup> As atuais Diretrizes Curriculares da Educação Física brasileira se constituem pela Resolução CNE/CES 06/2018.

fundamental para que a constante aproximação de estudos e experiências mais recentes não seja negligenciada.

Os autores apontam para o cuidado de colocar em foco o movimento corporal e não a deficiência, para que desta forma transcorra a interação no ambiente físico-social. A competência profissional está relacionada a uma reunião de fatores, como conceitos, procedimentos e atitudes (CRUZ; FERREIRA, 2005).

O aprofundamento na formação do professor, através da formação continuada, fortalece o trabalho docente, visando a qualidade no processo ensino-aprendizagem. Destaca-se que,

A participação efetiva/ativa de professores de Educação Física em programas de formação continuada possibilita o adensamento de aspectos atitudinais, conceituais e procedimentais presentes na competência profissional almejada em sua formação, principalmente se a intenção é prestar serviços educacionais de qualidade a todas as pessoas inseridas em nosso contexto social. (CRUZ; FERREIRA, 2005, p.166).

Morais Sobrinho (2017) ressalta a importância da formação continuada ao afirmar que ela é um processo que deve se estender por toda vida do professor, ressalta ainda que, tal formação deve ser adequada ao tempo de trabalho do professor, e que tenha em suas bases uma “apropriação ativa do conhecimento”, de forma a re-construir o trabalho docente.

De acordo com Cruz e Ferreira (2005) e Morais Sobrinho (2017), investir na formação continuada dos professores de Educação Física é essencial para promover a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Essa formação contínua permite o desenvolvimento profissional e a atualização de conhecimentos e práticas pedagógicas, a construção de uma identidade profissional sólida e o fortalecimento do compromisso com a educação de qualidade para todos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica do ano de 2013 traz recomendações sobre a formação docente, ressaltando que

a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. (BRASIL, 2013, p.58).

A Base Nacional Comum Curricular assinala ações para assegurar a aprendizagem, como: “criar e disponibilizar materiais de orientação para os



professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem”. (BRASIL, 2018, p. 17).

Apesar dos documentos norteadores enfatizarem sobre a formação do professor para que este esteja apto a atuar na educação inclusiva, existem diversos estudantes com deficiência que são excluídos das atividades pedagógicas.

Darido (2006, p.93) levanta uma observação sobre a exclusão existente nas aulas de Educação Física, afirmando que: “[...] muitos professores apresentam dificuldades em refletir e modificar procedimentos e atividades excludentes devido ao enraizamento de tais práticas”. Posto isso, cabe enfatizar que a capacitação do professor para a adaptação dos conteúdos é fundamental para a inclusão escolar.

Nesse mesmo sentido, Alves e Duarte (2014, p 333) acrescentam

Um dos fatores críticos para a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de educação física é a adequação deste contexto para o atendimento às suas necessidades. [...] esta adequação é constituída pela adaptação estrutural, pedagógica, metodológica e material para participação ativa na aula. Estas adaptações devem ocorrer de acordo com a necessidade, limitações e capacidades do aluno com deficiência.

O excerto acima evidencia que a aprendizagem e a participação em atividades propostas serão exitosas se o professor realizar adaptações das aulas de educação física. Isso inclui adaptação nos materiais e atividades que contemplem a participação de todos os estudantes, proporcionando o sentimento de capacidade, ou seja, perceber que são capazes de contribuir com a atividade. Dessa forma, o desenvolvimento das potencialidades e sentimento de pertencimento serão vivenciados pelo grupo.

A inclusão não prevê o uso de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldades de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites, e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. (MANTOAN, 2006, p. 47).

Compete ao professor utilizar métodos que envolvam os estudantes nas atividades propostas, a fim de superar os sistemas tradicionais de ensino escolar. Além de,

Planejar e sistematizar suas aulas, considerando o leque de possibilidades que pode ser explorado enquanto conteúdo, a fim de que os alunos possam vivenciar um grande repertório de práticas corporais, proporcionando o conhecimento ampliado do componente curricular. (OLIVEIRA, 2020, p. 45).

Com isso, será despertado no estudante a alegria e vontade de pensar, aprender e experienciar atividades que serão importantes para o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, Soares (1996, p. 6) enfatiza como sendo o “[...] papel da escola, da metodologia do ensino, do planejamento: organizar criativamente o conhecimento a ser tratado no tempo, produzir desafios com este desconhecido, arrancar alegria a cada conquista”.

Ao organizar o conhecimento de forma crítica e desafiadora, a escola tem o poder de instigar o desejo de pensar, aprender e experimentar atividades. Assim, a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes, despertando sua motivação intrínseca e incentivando-os a buscar constantemente novos conhecimentos e experiências.

Chicon (2008) corrobora, relacionando a inclusão nas aulas de Educação Física com aspectos atitudinais e procedimentais. Destacando que:

O primeiro diz respeito ao preparo profissional, à concepção de homem que se quer formar, à atitude de aceitação e promoção da diversidade humana. O segundo está no caminho, no meio para atingir os objetivos, ou seja, a escolha da metodologia de ensino, dos procedimentos didáticos. (CHICON, 2008, p. 28).

O autor afirma que, dessa maneira será possível oferecer maior oportunidade de aprendizagem e interação com o meio sociocultural, além de garantir uma convivência positiva entre os estudantes. Complementa, afirmando que,

[...] incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar essa disciplina escolar para que uma pessoa com NEEs possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva. (CHICON, 2008, p. 28).

Nas aulas de Educação Física, a participação social, entendida como a “[...] convivência do aluno com deficiência com seus pares na escola” (ALVES; DUARTE, 2014, p.334), é primordial e, segundo os autores, está correlacionada a fatores como aceitação e interação social com o grupo.

Além da participação social, o sentimento de sentir-se capaz, de demonstrar suas habilidades, promove no estudante com deficiência a sensação de inclusão. Nesse contexto, os autores apontam que:

A possibilidade de demonstrar suas capacidades e habilidades para os colegas de classe e professores também é indicada como capaz de promover a percepção de inclusão em alunos com deficiência. Dentro deste contexto é fundamental que o aluno com deficiência desempenhe papéis e funções semelhantes a seus colegas de classe sem deficiência nas atividades de aula. (ALVES; DUARTE, 2014, p. 334).

Para tanto, a inclusão exige ser integrada a uma experiência única e subjetiva, acompanhada das percepções e sensações do estudante com deficiência e sua relação com o contexto em que está inserido.

Alves e Duarte (2005) salientam que a Educação Física é uma disciplina que tem a versatilidade de transmitir o conteúdo de inúmeras formas e diferentes tipos de atividades, utilizando a ludicidade e a recreação para modificar as atividades, contemplando a participação de todos. Os autores ressaltam o papel do professor na adequação das atividades e conteúdo para a realidade dos estudantes, valorizando a diversidade existente na turma.

A forma de atuação do professor está intrinsecamente agregada ao seu saber profissional e, quando inserido nas instituições de ensino, colocam em prática os saberes adquiridos e produzem novos saberes (NOZI; VITALIANO, 2012). Ao colocar em prática seus saberes, os professores têm a oportunidade de vivenciar situações reais de ensino aprendizagem, enfrentando desafios e buscando soluções para promover o desenvolvimento dos estudantes. Ao investigar e analisar a própria prática, os professores podem gerar novas abordagens, metodologias e estratégias de ensino.

Nozi e Vitalino (2012) apontam, de acordo com a pesquisa realizada, que existem saberes que são necessários para o sucesso da inclusão de estudantes nas atividades propostas. Identificados como: conhecer de métodos e técnicas cooperativas e o ensino colaborativo; conhecer as especificidades dos alunos; conhecer os procedimentos didáticos-pedagógicos, bem como a legislação; conhecer pesquisas e relatos que abordam a inclusão; conhecer o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência; conhecer as barreiras sociais que dificultam o processo de inclusão.

O fazer pedagógico do professor de Educação Física está relacionado a fatores como sua concepção de currículo, a prática pedagógica, o conhecimento dos alunos, entre outros. Tais aspectos, juntamente com os aspectos pessoais e sua forma de pensar e agir, contribuem para o seu fazer pedagógico. Portanto, a reflexão sobre o fazer pedagógico é uma constante, em que o espaço escolar se torna campo de reflexão e ação na apropriação do conhecimento.

### **CAPÍTULO 3. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO ESCOLAR**

Neste capítulo, serão apresentados os dados obtidos por meio das entrevistas com professores que atuam na Educação Física no Ensino Médio em escolas públicas de Goiás. Será apresentado um quadro com o perfil dos professores, de forma a compreender quem são os indivíduos pesquisados e quais as características de formação e tempo de atuação na escola.

Quadro 2 – Perfil dos professores de Educação Física pesquisados

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>SEXO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>ANO CONCLUSÃO</b>	<b>PÓS-GRAD.</b>	<b>TEMPO ATUAÇÃO</b>
P1	M	EDUCAÇÃO FÍSICA	1998	FIS. DO EXERCÍCIO E TREIN. ESPORT	23 ANOS
P2	M	EDUCAÇÃO FÍSICA	2002	-----	26 ANOS
P3	M	EDUCAÇÃO FÍSICA	2011	-----	12 ANOS
P4	F	PEDAGOGIA EDUCAÇÃO	2000 2009	DANÇA	24 ANOS

		FÍSICA			
P5	F	EDUCAÇÃO FÍSICA	2018	PSICOMOTRICIDADE	4 ANOS

O quadro apresenta que 100% dos professores possuem graduação em Educação Física. Segundo Ventura (2010), a partir das diretrizes de 1987, iniciou-se alterações curriculares que tornaram o currículo da formação em Educação Física mais crítico. A criticidade é valorizada e a abordagem é identificada como humanista<sup>18</sup>, cujo profissionais são formados visando promover a reflexão, a criticidade, o respeito e a participação através das práticas corporais. Assim sendo, o professor de Educação Física atua como facilitador da aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo e participativo, promovendo o autoconhecimento, a autoestima e a autonomia do estudante.

Quanto a pós-graduação, três professores possuem cursos de Especialização, entretanto, somente uma professora realizou um curso que pode contribuir efetivamente com a educação inclusiva, já que a Psicomotricidade contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo diante do contexto psicossocial,

Foi possível verificar que, 60% dos pesquisados, possuem experiência significativa na educação escolar, com experiência acima de 20 anos.

Os dados coletados foram confrontados com os autores estudados na realização da pesquisa. Assim, foi possível compreender como está transcorrendo a atuação do professor de Educação Física nas escolas pesquisadas.

Como relatado nesta pesquisa, a partir da Constituição Federal (1988), o direito ao acesso à escola foi garantido a todo cidadão brasileiro, assim, temos os primeiros movimentos em busca da inclusão escolar. Sendo que, a partir da década de 1990, o acesso à escola comum passa a ser um direito das pessoas com deficiência, devendo o ambiente escolar se adequar ao estudante. A igualdade de condições preconiza que todos aprendam, independente das dificuldades ou diferenças. Entretanto, no cotidiano escolar, alguns relatos dos professores entrevistados sobre a inclusão escolar demonstram algumas inquietações: “[...] *escola não pode ser “depósito” de alunos com deficiência*”. (P2). *“É um trabalho de sementinha, que requer muita dedicação e o saber olhar sobre e pela deficiência.*

<sup>18</sup> Abordagem da Educação Física que coloca o ser humano no centro do processo educativo, tendo como objetivo a formação integral da pessoa. Desta forma, são considerados além do aspecto físico, o social, emocional e cognitivo.

*Falar sobre a inclusão é sempre necessário, “vestir a camisa”, falar sobre a temática em todas as turmas”. (P4). “[...] quando você entra na escola, não vai escolher os seus alunos, você tem que estar aberto para receber e atender todos”. (P5).*

Tendo como característica da inclusão a igualdade na diversidade, a escola exerce um papel fundamental para findar com o estigma da deficiência ligado à incapacidade. A estrutura organizacional da escola precisa estar preparada para receber o estudante com deficiência, oferecendo todo suporte necessário para o seu desenvolvimento integral. Não basta apenas colocar o aluno com deficiência na sala regular, na escola inclusiva pressupõe-se que todos sejam tratados com respeito e aprendam a lidar com as diferenças, desenvolvendo as diferentes potencialidades.

Nesse sentido, Mantoan corrobora, ao afirmar que,

A perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas. (MANTOAN, 2003, p. 9).

A dificuldade das pessoas com deficiência na escola regular está associada ao acesso e permanência. A Educação Física na escola deve garantir ao estudante um espaço de respeito e possibilidades, em busca de extinguir o conceito desta disciplina que já teve como referencial a formação eugênica de corpos fortes e saudáveis, em que “[...] não havia espaço-tempo para acolher as diferenças”. (CHICON, 2008, p.15).

A superação desse conceito restritivo é fundamental para promover uma Educação Física inclusiva, que busque criar um ambiente acolhedor e respeitoso, no qual as diferenças sejam valorizadas e celebradas.

Distefano (2014, p. 41) contribui, afirmando que,

[...] o ambiente escolar, com suas práticas pedagógicas, deve proporcionar ao aluno a oportunidade de ir em busca do seu saber, refletindo e analisando sobre seu espaço social, procurando agir criticamente dentro da realidade a que está inserido, e das práticas educativas sistematizadas, para que consiga estabelecer elos onde seja capaz de compreender essas relações, agindo e atuando ativamente nos fatos e construindo sua história de vida.

Assim, os estudantes são incentivados a explorar, questionar, pesquisar, colaborar e resolver problemas, o que lhes permite construir seu próprio conhecimento de forma significativa.

No âmbito da Educação Física escolar, compreender sua função diante da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos é imprescindível para o bom desempenho profissional. Nesse contexto, os professores entrevistados relatam sobre as contribuições deste componente curricular: "*A Educação Física é essencial, fundamental, pois ela integra, socializa*". (P1).

Ajuda o aluno a enxergar a dificuldade como forma de tentar soluções. Acredito na importância da Educação Física para conscientização dos demais alunos. E aponto a possibilidade do aluno com deficiência ao aprender a lidar com o corpo e compreender suas possibilidades. (P2).

A Educação Física, como disciplina que trabalha corpo e mente através de jogos, brincadeiras e esportes é fundamental para o desenvolvimento do aluno. Considero que não é a deficiência que vai diferenciar os alunos e sim sua capacidade de entendimento, compreensão, raciocínio e aceitação da atividade. A escola recebe alunos com "N" deficiências, portanto a Educação Física atua tanto a nível corporal como cognitivo. (P3).

O bom da educação física é a questão da proximidade dos alunos e o diálogo. Por ter a parte prática eles são muito envolvidos com o prof. de educação física, tem o tratamento mais próximo, conseguindo assim mais diálogo que os professores das demais disciplinas. (P4).

Proporcionar a interação e integração é fundamental. Serve como ponto de atenção, a superação que os estudantes com deficiência mostram. Vou dar o exemplo de uma aluna cadeirante, que tirou o "olhar da cadeira", percebendo que a cadeira não é a limitação dela. (P4).

É uma das principais disciplinas do currículo escolar para que aconteça a inclusão na escola, pois trabalha habilidades, socialização e inclusão. Como professores de educação física temos um dever maior com esse aluno, porque temos as aulas práticas além das teóricas. O mínimo que ela aprender pode ser algo grandioso para o seu desenvolvimento, uma conquista. (P5).

As afirmações apresentadas pelos professores destacam a importância da Educação Física, que perpassa pontos como a integração social, o desenvolvimento emocional e cognitivo, além de conscientizar os estudantes sobre a inclusão da pessoa com deficiência, bem como a superação das limitações. A quebra de estereótipos, o fortalecimento da autoestima e a busca da superação são observados nos relatos.

A Educação Física na escola, objetivando a inclusão, empenha-se para que, além da integração e socialização, ocorra a ampliação das vivências presentes no repertório do aluno, a partir de estratégias que motivem o desenvolvimento e

aprendizagem dos elementos da cultura corporal. Sendo assim, é papel deste componente escolar, “[...] incluir tanto quanto possível todos os alunos nos conteúdos que propõem, adotando para isto estratégias adequadas”. (DARIDO, 2012b, p. 56). Neste sentido, o autor afirma que o desenvolvimento de aspectos individuais e coletivos estimulados nas aulas de Educação Física contribuem para a formação cidadã.

A Educação Física escolar manifesta-se como facilitadora da inclusão, por sua flexibilidade de conteúdos, objetivos, planejamentos e avaliações, favorecendo assim, o desenvolvimento nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais dos estudantes, “[...] *principalmente no conhecimento do corpo e desenvolvimento das habilidades básicas, coordenação motora, percepção espacial, entre outros*”. (P4).

Desta maneira, como evidenciado no relato acima, as atividades nas aulas de Educação Física oportunizam a experimentação de emoções e a superação de frustrações, sendo assim, uma disciplina que proporciona contribuições além do aspecto físico.

Os elementos da cultura corporal do movimento podem ser trabalhados com inúmeras possibilidades. Assim sendo, a possibilidade de adequar o conteúdo, permite uma liberdade na prática pedagógica e, conseqüentemente na avaliação, fundamentais no processo escolar inclusivo.

Diante das possibilidades do desenvolvimento do componente curricular, é determinante entender que, a relação corporal está associada à relação do sujeito com seu corpo e com os seus pares. Assim, para o êxito da inclusão da pessoa com deficiência na escola, os aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais devem estar alinhados.

Em virtude da proximidade e facilidade no diálogo com os alunos, o papel do professor de Educação Física obtém destaque. Pois, de maneira mais afetuosa, ele consegue se posicionar e atuar frente a diversidade, já que, no momento da aula, os alunos estabelecem contato uns com os outros, o que contribui para o respeito às diferenças.

Entretanto, em consequência de uma formação deficitária e principalmente pela escassez de uma formação continuada, professores demonstram dúvidas quanto às possibilidades das pessoas com deficiência diante a prática de atividades esportivas ou recreativas. Fato que pode ser identificado no relato de um dos professores entrevistados: “*Tenho dificuldades de trabalhar com alunos*



*cadeirantes ou com deficiências múltiplas. Muitas vezes, esse aluno vai ser encaminhado para a sala do AEE “. (P1).*

Devido ao ano que se formou, o relato do professor evidencia que sua dificuldade está intrinsecamente relacionada à sua formação, a qual difere dos demais professores entrevistados. O cuidado para que não ocorra a exclusão necessita de atenção, visto que, a dispensa da aula prática gera um distanciamento da experiência de inclusão. É compreensível a dificuldade apresentada, mas é primordial promover a igualdade de oportunidades através de uma abordagem específica.

Situações como a descrita pelo professor, em que “muitos alunos, especialmente aqueles com deficiências mais severas, ainda permanecem *“funcionalmente excluídos”* destes ambientes”. (MUNSTER; ALVES, 2018, p.176, grifos das autoras), se fazem presentes nas escolas, reforçando a ausência de oportunidades para uma aprendizagem eficiente (FIORINI; MANZINI, 2012; FIORINI; MANZINI, 2016a; MUNSTER; ALVES, 2018; MORAIS et al., 2019).

As contribuições de Carmo (2014) reforçam essa narrativa:

A palavra inclusão traz o sentido de admitir, permitir a quem chegou atrasado estar junto, passando a ser compreendido/incorporado por um determinado grupo já existente. Ao contrário da palavra inclusão tem-se presente a exclusão, que traz o sentido a priori de incompatível. (CARMO, 2014, p. 97).

Tendo em consideração a prática pedagógica na educação física escolar, os professores demonstram dificuldades em lidar com o corpo “imperfeito”, por este não ter condições de executar determinado movimento. Tal situação se deve pelas lacunas evidenciadas no processo formativo, e reverberam no seu trabalho escolar (MORAIS et al., 2019).

Sendo a escola um local de aprendizado, de convivência, a possibilidade de retrocesso e segregação com atendimentos à parte não devem acontecer, sendo primordial prevalecer a equidade no sistema educacional.

Adotar uma perspectiva que valorize a diversidade é indispensável no planejamento de aula que não restrinja à condição da pessoa com deficiência, deve-se promover a autonomia e evidenciar o potencial do estudante (PORTO, 2000; MUNSTER; ALMEIDA, 2006; MORAIS, 2022). A aprendizagem visando a

autonomia estimula os alunos a participarem ativamente das atividades, que conduzida pelos interesses, oferece desafios que instigam a prática.

Betti e Zuliani (2002, p. 75) ressaltam o papel da Educação Física escolar sendo,

introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida.

Preparar o aluno para que ele possa sentir-se e relacionar-se com os elementos da cultura corporal, para isso ele deve [...] descobrir motivos e sentidos nas práticas corporais [...], que contribuirão para sua aprendizagem (BETTI; ZULIANI, 2002).

Os autores supracitados chamam a atenção para o Ensino Médio, afirmando que a Educação Física deve estar atenta a nova fase dos estudantes neste nível de ensino, composta por alunos que tem interesse pela prática esportiva formal e por outro grupo ligado ao lazer e bem-estar. Fato este mencionado por uma das entrevistadas: *“No Ensino Médio os alunos querem muito jogar, e se preocupam com desempenho. Sendo assim, sempre no primeiro momento da aula, organiza-se uma dinâmica/atividade para a participação de todos”*. (P4).

Através dessas experiências, os alunos desenvolvem habilidades para desfrutar e compreender os significados das práticas corporais. Diante disso, o componente curricular passa a integrar o estudante através de práticas inovadoras, levando-o a ampliar a capacidade de análise e crítica, pertinentes nessa fase de desenvolvimento humano. Atividades que promovem a sensibilização e o respeito são significativas, pois tem como resultado a empatia e a valorização da diversidade.

Munster et.al (2014) desenvolveram um Plano de Ensino Individualizado para a Educação Física Escolar (PEI-EF) com o objetivo de auxiliar os professores a conhecerem melhor a necessidade específica de cada estudante, e conseqüentemente viabilizar elementos para o planejamento.

O referido documento é dividido em três partes: a primeira está relacionada as informações do estudante, um diagnóstico com informações clínicas, dificuldades, facilidades, entre outros aspectos pessoais; a segunda é a avaliação do estudante, um registro de informações para identificar as características e potencialidades na

realização de atividades; a terceira corresponde ao programa de Educação Física, detalhamento de dificuldades, nível de desempenho e adaptações necessárias (MUNSTER et al., 2014).

O PEI-EF é um protocolo interessante, porém, para uma identificação precisa, são necessários alguns instrumentos de avaliação específicos. O que se pode afirmar é que a realização da primeira parte, ou seja, uma coleta de informações sobre o estudante, contribui de forma significativa para auxiliar o professor na escolha e adaptações das atividades.

Diante dos relatos dos professores, apenas uma professora esclareceu que realiza avaliação dos alunos, não somente dos alunos com deficiência. *“No início do ano, faço o diagnóstico da turma. Anamnese e roda de conversa, não só dos alunos com deficiência, mas da turma como um todo. Faço um plano geral e a partir dele trago as práticas de inclusão”*. (P4).

Contudo, com a avaliação diagnóstica, é possível dar atenção as especificidades do estudante, elaborando um planejamento com metas e objetivos, buscando atender a todos de acordo com seu ritmo de aprendizagem. Assim, é uma excelente estratégia para promover a inclusão, pois fornece informações sobre as necessidades, habilidades e progresso dos alunos e, com esse conhecimento, o professor pode ir em busca de estratégias e de um planejamento adequado para realização das atividades.

### **3.1 Finalidades da Educação Física para os alunos com deficiência**

Com o princípio da Inclusão, a Educação Física escolar deve ter como eixo fundamental o aluno e, sendo assim, deve desenvolver as competências de todos os discentes e dar aos mesmos condições para que tenham acesso aos conteúdos que propõe, com participação plena, adotando para tanto, estratégias adequadas, evitando a exclusão ou alienação. (AGUIAR; DUARTE, 2005, p. 228).

Ainda, nos estudos de Aguiar e Duarte (2005), os autores apontam que apesar de uma formação docente voltada ao desenvolvimento de habilidades físicas, é possível e necessário que os professores reflitam sobre a prática, possibilitando uma atuação em busca da cooperação e da diversidade.

Corroborando, Freitas, Araújo e Almeida (2004, n.p.) indicam alguns objetivos da Educação Física:

1. Desenvolvimento afetivo- Ajudar o indivíduo a sentir-se feliz; desenvolver o respeito pelos direitos e ideias pessoais; formar uma visão realística das diferenças e orientar a criança na aprendizagem por problemas.
2. Desenvolvimento motor- Desenvolver os movimentos fundamentais; melhorar a coordenação dos pequenos grupos musculares; ampliar o nível de aptidão motora e desenvolver e ampliar o estado de consciência do corpo e seu potencial para o movimento.
3. Desenvolvimento cognitivo- Ajudar o indivíduo a desenvolver um pensamento questionador; encorajar a criança a desenvolver a capacidade de solucionar problemas; despertá-lo para os desafios intelectuais e estimular a aprendizagem de conceitos essenciais.
4. Desenvolvimento psicossocial - Auxiliar no desenvolvimento de padrões de conduta; estabelecer estratégias de co-relacionamento interpessoal além de construir e aceitar criticamente regras.

O desenvolvimento de habilidades motoras, sensoriais, cognitivas e sociais, necessitam serem asseguradas pelo sistema educacional, concomitante com o respeito às necessidades de aprendizagem, às características e os interesses dos estudantes. Cabe salientar que a formação dos estudantes visando o desenvolvimento cultural através da prática de atividades físicas, seja pelo jogo, lutas, danças, brincadeiras ou esporte, é o caminho para trabalhar e desenvolver as possibilidades do corpo.

Os relatos a seguir explicitam alguns entendimentos sobre as finalidades da Educação Física escolar e a inclusão:

Entender que a Educação Física é algo além do físico, pois auxilia na formação integral do aluno. Contribuindo para conscientização dos demais alunos e do aluno com deficiência ao aprender a lidar com o corpo e compreender suas possibilidades. (P2).

A Educação Física é a disciplina que trabalha corpo e mente através de jogos, brincadeiras e esportes. É fundamental para o desenvolvimento do aluno. Considero que não é a deficiência que vai diferenciar os alunos e sim sua capacidade de entendimento, compreensão, raciocínio e aceitação da atividade. (P3).

Tais afirmações enfatizam alguns pontos chaves para o entendimento das finalidades da Educação Física, tais como: a formação integral do aluno, preconizando não apenas o desenvolvimento das habilidades físicas; a conscientização da importância da inclusão, promovendo a compreensão mútua entre os estudantes; o desenvolvimento cognitivo, através de atividades que envolvam estratégias e tomadas de decisões; a superação de estereótipos e preconceitos, com o reconhecimento das capacidades individuais.

Boato (2012) ressalta a importância de a turma conhecer o aluno com deficiência, compreender suas dificuldades, desejos, para que possam dialogar entre os pares. Nesse contexto, todos os alunos se tornam capazes de solucionar os impasses possíveis de acontecer na realização das aulas. O professor, ao saber escutar os alunos, contribui com sua intervenção pedagógica na sociabilização, na estruturação da autoestima e na aprendizagem de todos os alunos. Assim, as aulas de Educação Física escolar, tendo a participação ativa do estudante com deficiência, colabora com o desenvolvimento de sua criticidade e a criatividade.

As narrativas abaixo reforçam a importância do acolhimento da turma e a participação dos alunos com deficiência. *“Os alunos respeitam, acolhem e integram os alunos com deficiência, com isso tem uma boa participação. Isso acontece pelo fato de esses alunos compreenderem as dificuldades dos alunos com deficiência, respeitando as limitações”*. (P2).

Eu considero a participação dos alunos com deficiência boa, reforço que tal fato acontece devido a minha postura com os demais alunos. Em uma sala com 40 alunos, vão ter 40 especificações e ter um aluno com deficiência requer apenas um olhar mais atencioso. (P3).

Preparo a aula pensando nos alunos com deficiência e converso com os demais. Sempre cobro o posicionamento dos alunos “normais” quanto aos colegas que possuem alguma limitação. Com isso, consigo uma participação significativa na aula. (P4).

Os alunos são bastante interessados, se envolvem bastante. Acredito que isso se deve ao meu posicionamento enquanto professora ao incluir os alunos com deficiência nas atividades propostas. Considero os alunos da inclusão como protagonistas nas aulas de Educação Física. Tenho costume de gravar as aulas e fica muito feliz com os resultados alcançados, e os alunos, ao perceberem seu desenvolvimento, sentem-se realizados. (P5).

O comprometimento e a conscientização da professora (P5) refletem a importância de um ambiente educacional inclusivo. A possibilidade de a Educação Física desenvolver valores como cooperação, ética, respeito às normas, trabalho em equipe, respeito à diversidade, incitar e estimular a autoestima, podem ser percebidos e incentivados pelo professor, caracterizando assim essa disciplina na escola. Além disso, o sentimento de pertencimento influencia e impulsiona a aprendizagem, pois pertencer está relacionado com o alcançar significado, contribuir em alguma situação. Em suma, os relatos apontam a importância do acolhimento, respeito e integração, fato que ocorre devido a postura do professor em criar um ambiente inclusivo, com a participação ativa de todos os estudantes.

Santos (2020) traz contribuições ao citar que os documentos direcionados a Educação Física no Ensino Médio mostram que,

[...]deve-se trabalhar com valores, atitudes, bem como aprofundar os conhecimentos dos alunos com relação ao seu corpo, sua saúde, seus limites e suas potencialidades, dando ao aluno maior autonomia para que ao final de seu percurso escolar, ele consiga utilizar esses conhecimentos adquiridos em sua vida. (SANTOS, 2020, p 82).

O trabalho com o aluno com deficiência torna a Educação Física uma disciplina indispensável para a conscientização das dificuldades, que os leva a desvelar as possibilidades existentes para obtenção de uma melhor qualidade de vida.

Diante das finalidades da Educação Física, os PCN's apontam as competências e habilidades desenvolvidas nas aulas desse componente curricular, que corroboram com as narrativas acima, entre eles:

- Assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão.
- Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos.
- Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate (BRASIL, 2000, p 45).

Em consonância com as competências e habilidades, seguem as narrativas dos professores: *“Procuro integrar o aluno nas atividades e a turma acolhe, respeita e compreende as dificuldades”*. (P1). *“Os alunos são instigados a terem um olhar diferenciado sobre o colega com deficiência, pois sempre levo para a turma assuntos sobre a inclusão. São realizados grupos de debate sobre a temática”*. (P4). *“Desenvolvo um projeto de Jogos e esportes adaptados e percebo na turma o interesse e o respeito aos colegas com deficiência”*. (P5).

As narrativas destacam algumas práticas que buscam integrar os alunos com deficiência nas atividades, promovendo o respeito mútuo. A prática de oferecer a turma o debate sobre temas relacionados a inclusão contribuem para o desenvolvimento de uma consciência inclusiva e respeitosa.

No conjunto, as narrativas dos professores coincidem com a discussão levantada por Libâneo (2006, p.125), o qual menciona a importância da Educação

Física no desenvolvimento integral da personalidade do estudante, devido a sua capacidade de não só contribuir com benefícios relacionados a saúde, mas por oportunizar situações de “[...]expressão corporal, autoafirmação, competição construtiva, formação de caráter e desenvolvimento do sentimento de coletividade”.

Neste aspecto, pontua-se o trabalho do professor de Educação Física como adjunto na formação das aptidões humanas, no modo de ser e agir congruentes aos princípios éticos. Com isso, a diversidade existente na convivência estimula a interação mediante as relações interpessoais, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem (NASCIMENTO, 2012).

Nesse sentido, as práticas escolares possibilitam o desenvolvimento por estarem associadas à mediação e interação dos estudantes. As interações e a mediação realizadas pelo professor condizem com as ideias de Vigotski, de que o conhecimento se constitui a partir das relações intrapessoais, ou seja, das relações entre os indivíduos.

Nascimento (2012), alinhado às ideias de Vigotski, atesta que os estudantes com deficiência ao participarem das atividades e interagirem com os demais e com o meio, são desafiados a construir experiências que promovem um maior desenvolvimento.

A escola, por exemplo, é um desses espaços de convivência, em que relações intra e interpessoais se equalizam e concretizam. Por isso, acreditamos que, quando alunos com deficiência estão participando das aulas dentro do ambiente escolar comum, eles possuem mais condições de interagir com o meio e com os outros e, portanto, são provocados a construir maiores experiências em sua consciência. (NASCIMENTO, 2012, p. 62).

A participação do estudante nas aulas de Educação Física torna a aprendizagem e o desenvolvimento pontos reais diante do processo educacional inclusivo. No sentido de evidenciar a participação dos estudantes com deficiência, seguem os relatos abaixo: *“O aluno é integrado nas atividades de forma que é acolhido pela turma, sendo respeitado diante das suas dificuldades”*. (P1). *“Nas minhas aulas o primeiro ponto que converso com os alunos é sobre o respeito com o próximo. Quando eles conhecem as deficiências, a acolhida dos alunos é positiva”*. (P2). *“A socialização e a integração dos alunos com deficiência nas atividades propostas sempre acontecem respeitando as diferenças, garantindo assim o desenvolvimento de todos”*. (P3). *“A participação dos alunos é boa, tenho um aluno*

*com espectro autista que ganhou visibilidade no colégio ao participar da equipe de futsal do colégio”. (P4).*

As afirmações destacam a acolhida, o respeito, a socialização e a integração como elementos indispensáveis na educação inclusiva. Isso favorece o papel do professor ao promover a inclusão em suas aulas. A participação ativa dos alunos com deficiência nas atividades esportivas proporciona a oportunidade para que todos possam se envolver e desenvolver plenamente.

Com esse mesmo entendimento, Ferreira (2014) reforça que, no espaço escolar, as aulas de Educação Física promovem as diferenças corporais com o intuito de oportunizar as diferentes expressões individuais, contribuindo para a valorização da cultura e das manifestações culturais. O autor ainda contribui, afirmando que, no âmbito à Educação Física, os esportes paralímpicos<sup>19</sup> estão contribuindo para a valorização das desigualdades corporais.

Já Ferreira e Cataldi (2014), ao abordarem em pesquisa a temática da inclusão nas aulas de Educação Física, enfatizam que desenvolver atividades inclusivas é uma questão de necessidade.

Estamos vivendo um momento, no qual, a sensibilidade individual e coletiva em relação à diversidade humana, tem proporcionado um maior comprometimento dos professores de Educação Física com suas aulas e, conseqüentemente, colaborando para a efetivação e participação dos alunos com deficiências nas atividades curriculares. (FERREIRA; CATALDI, 2014, p. 89).

A citação acima descreve a sensibilidade e o comprometimento dos professores e está em consonância com o que foi observado nos relatos. O espaço escolar, particularmente as aulas de Educação Física, são destinadas a desenvolver as práticas corporais diante das diferenças, podendo assim ressignificar e desenvolver valores que prezam pela cultura.

As autoras supracitadas acreditam em uma proposta de Educação Física inclusiva, enfatizando o comprometimento de todos os integrantes da comunidade escolar na capacitação de professores e na orientação dos alunos e suas respectivas famílias. “Nas aulas de Educação Física, os alunos com e sem deficiência devem participar conjuntamente das aulas e tarefas propostas [...]”.

---

<sup>19</sup> Prática esportiva voltada para pessoa com deficiência e reconhecida pelo Comitê Paralímpico Internacional. Compreende as diversas modalidades esportivas baseadas em princípios que respeitam a individualidade, oferecendo condições de participação justas e igualitárias.

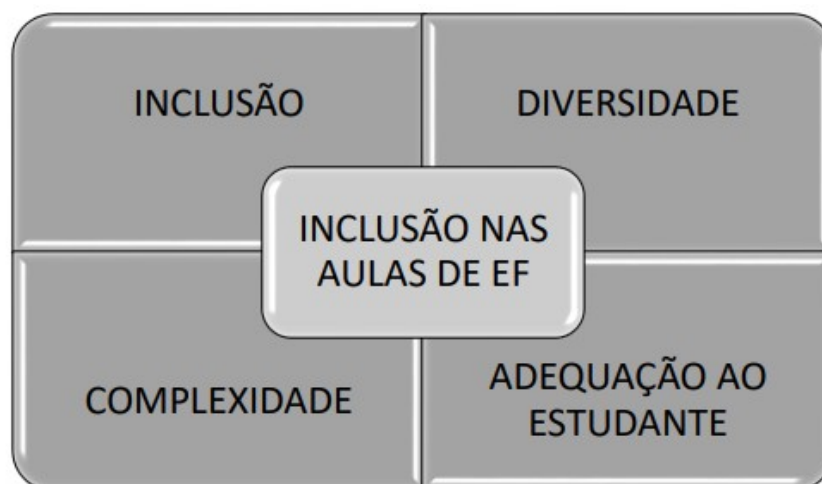


Referente ao planejamento, este “[...] deve ser amplo e comum a todos, buscando dar respostas educativas com respeito às diferenças, sempre o reavaliando de acordo com as habilidades motoras e sociais de cada turma”. (FERREIRA; CATALDI, 2014, p. 90). Diante disso, o processo de ensino-aprendizagem deve ser amplamente discutido, em reuniões pedagógicas e em cursos de formação continuada.

Faz-se a busca de uma Educação Física mais coletiva, sem perder a individualidade do estudante, e que valorize as possibilidades de movimento e o convívio social, proporcionando assim novas leituras de corpo. Atividades que enriqueçam as práticas corporais dos estudantes, independente da sua capacidade motora ou cognitiva, e que condizem com os objetivos desse componente curricular na escola.

Betti e Zuliane (2002) *apud* Santos (2018) apontam os princípios metodológicos que devem permear a escolha de estratégias e conteúdos:

Figura 1 – Princípios metodológicos



Fonte: Santos (2018, p. 24)

No princípio da inclusão, espera-se que todos os alunos sejam incluídos através de conteúdos e estratégias, assim, diante da heterogeneidade da turma, os conteúdos são desenvolvidos visando a participação de todos. O princípio da diversidade visa que os conteúdos são escolhidos explorando a totalidade da cultura corporal do movimento. De acordo com o princípio da complexidade, a aplicação dos conteúdos ocorre de forma progressiva, adequando-se ao desenvolvimento do estudante. Por fim, o princípio da adequação deve “[...] levar em conta as características, capacidades e interesses do aluno, nas perspectivas motora, afetiva, social e cognitiva”. (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 77).

Analisando os princípios metodológicos evidenciados por Betti e Zuliani (2002), entende-se que a Educação Física oferece totais condições para que a inclusão aconteça. Ela tem um papel significativo na formação do estudante, em que compreender as potencialidades e limitações são imprescindíveis para o autoconhecimento. Contudo, espaço físico e recursos materiais oferecidos pela escola são fundamentais para que o professor consiga explorar a capacidade do estudante em sua totalidade. Mediante o exposto, a prática pedagógica é fundamental para que essa disciplina obtenha sucesso no processo educativo inclusivo.

### **3.2 Desafios da prática pedagógica**

Os conhecimentos teóricos e metodológicos, assim como o domínio dos modos do fazer docente, propiciam uma orientação mais segura para o trabalho do professor. (LIBÂNEO, 2000, p. 70).

Os conhecimentos teóricos são identificados nas bases conceituais e teóricas da Educação Física, fornecendo ao professor uma compreensão aprofundada da disciplina. Os conhecimentos metodológicos são relacionados às estratégias e recursos utilizados no processo de ensino aprendizagem.

A prática pedagógica tem o professor como elo principal do processo ensino-aprendizagem, ele precisa conhecer o conteúdo, e, em associação com a

metodologia, ter como finalidade a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades dos estudantes. Para isso, “[...]os professores devem ter muita persistência, criatividade e competência técnica para o desempenho de suas tarefas e não se deixar envolver em simplificações do ato pedagógico”. (BRASIL, 2000, p. 37), instigando os estudantes a participarem efetivamente das ações propostas.

Alguns objetivos quanto a prática docente são identificados por Libâneo (2006): assegurar aos estudantes o domínio do conhecimento; criar condições para que sejam desenvolvidas capacidades e habilidades; orientar os alunos na formação da personalidade em busca da autonomia. Pertinente a atuação do professor de Educação Física, alguns fatores como: a formação inicial, a experiência docente e a própria concepção sobre o assunto, são determinantes para o êxito ou não no seu atendimento aos estudantes. De maneira que, a participação oportunizada pelo professor tem como consequência a aprendizagem.

Além dos objetivos, Libâneo (2006) aponta o que é exigido do professor diante do planejamento:

- compreensão segura das relações entre educação escolar e objetivos sócio-políticos e pedagógicos, ligando-os aos objetivos de ensino das matérias;
- domínio seguro do conteúdo das matérias e sua relação com a vida e a prática [...];
- conhecimento das características sociais, culturais e individuais dos alunos [...];
- conhecimento e domínio dos vários métodos de ensino e procedimentos didáticos, a fim de poder escolhê-los conforme temas a serem tratados [...];(LIBÂNEO, 2006, p. 72, grifos meus).

Analisando esses objetivos, percebe-se o quão é importante conhecer a realidade do estudante, bem como suas características individuais, para aplicar a didática mais apropriada a fim de atender as necessidades educacionais da turma (NOZI; VITALINO, 2012; MUNSTER; ALVES, 2018).

Diversos fatores interferem na prática pedagógica do professor de Educação Física. Dificuldades desde a formação inicial, perpassando questões como planejamento, desenvolvimento de métodos e estratégias, espaço físico para o atendimento dos estudantes com deficiência, são apontados nos estudos de Chicon (2008), Martins (2012), Alves e Fiorini (2018), Darido (2012), Munster (2013), Fiorini e Manzini (2014), Seabra Júnior (2012), Munster e Alves (2018).

Convém ressaltar que, em relação a formação de professores para a docência na inclusão escolar, as discussões iniciaram concretamente com a

promulgação da LBDEN/96 (BRASIL, 2017). Esse fato impulsionou a reflexão sobre a prática pedagógica inclusiva, apontando a necessidade de preparar os professores para lidar com a diversidade.

Referente a formação, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Educação Física, através do parecer CNE/CES nº 0058/2004, destaca as competências e habilidades do perfil do graduando:

Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiências, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, da promoção, da proteção e da reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. (BRASIL, 2004, p.11).

Ainda completa o parecer: “É imprescindível, portanto, que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e as necessidades de formação, de ampliação e de enriquecimento cultural das pessoas”. (BRASIL, 2004, p.10). Tem-se assim o desafio de formar profissionais que saibam reconhecer as diferenças, capacidades e potencialidades, sendo capazes de planejar de acordo com as necessidades dos estudantes.

Rodrigues (2017), em seu estudo, colabora ao afirmar que, na formação inicial de professores de Educação Física, conteúdos sobre a pessoa com deficiência são quase inexistentes, isso reflete no planejamento, na intervenção e na avaliação.

Essa situação pode ser identificada nas exposições de 60% dos professores, quanto a formação para o trabalho escolar inclusivo. *“Tive a Educação Física adaptada 1 e 2, entretanto era uma prática específica para o esporte com as pessoas com deficiência, ainda assim, visto muito superficialmente”*. (P1). *“Educação Física inclusiva e terceira idade; lazer e recreação; movimentos e práticas na academia; tais disciplinas em algum momento trataram a inclusão, mas foram insuficientes no trabalho da pessoa com deficiência”*. (P3).

Não tive disciplina específica para a inclusão. Tive uma professora que trabalhou um pouco de inclusão da disciplina de metodologia. Pelo fato da professora ser uma pessoa com deficiência, ela sempre tratava o assunto, porém não tive nenhuma matéria específica na grade curricular. (P5).

Em contrapartida 40% dos professores citaram disciplinas que contemplaram a inclusão na escola. “A disciplina de ginástica adaptada, foi ministrada por um excelente professor que me incentivou a trabalhar com alunos especiais, bem como a adaptação do aluno ao professor. A disciplina abrangeu todas as deficiências”. (P2). “Em específico a disciplina: Metodologia de Ensino e Pesquisa em Educação Física Adaptada, porém todas as disciplinas passaram pela temática da inclusão. A UFG possui muitas atividades voltadas para a inclusão”. (P5).

É necessário destacar que a escassez de conteúdos no currículo da formação inicial de professores de Educação Física voltados a inclusão escolar, refletem na atuação profissional dos professores. Como mencionado nos relatos, 60% afirmaram que a formação para o trabalho inclusivo foi insuficiente ou inexistente. No entanto, 40% citaram disciplinas ou momentos em que a inclusão foi abordada durante a formação.

É importante destacar que a carência de preparo na formação inicial é uma questão relevante. Como mencionado, a ausência de disciplinas específicas ou a carga horária insuficiente pode dificultar a compreensão abrangente dos aspectos teóricos e práticos necessários para os professores lidarem com os desafios da prática inclusiva. Apesar de demonstrarem o conhecimento sobre o assunto, é observado que os professores tenham buscado adquirir conhecimento relacionado à inclusão de forma autônoma e independente.

O Parecer 0058/2004 aborda a questão do currículo nos cursos de graduação em Educação Física:

As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física. (BRASIL, 2004, p.12).

É importante salientar a articulação entre os saberes teóricos e práticos, a formação deve propiciar além do conhecimento, a sua aproximação com a realidade. Tais saberes estão relacionados a formação inicial e formação continuada, em que os professores desenvolvem “[...]competências, habilidades e atitudes profissionais”. (LIBÂNEO, 2015, p. 69). Na mesma obra, o autor identifica os saberes como sendo: “[...]conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional [...]” e

faz uma relação com as competências que são “[...] as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas[...]” a esses saberes (LIBÂNEO, 2015, p. 74).

É por meio da integração entre saberes e competências que os professores conseguem atender as demandas educacionais, promovendo o aprendizado, agindo de forma ética. “Assim, compreender esse movimento é fundamental para que o professor se mobilize e crie suas “estratégias” nas situações concretas de atuação docente”. (NASCIMENTO, 2012, p. 40).

As orientações teórico metodológicas determinam e influenciam a atuação docente, a fim de alcançar os objetivos educacionais. Referente a esse contexto, 60% entrevistados relatam a dificuldade quanto a essa temática e a atuação com os alunos com deficiência. *“Não tive orientação teórico metodológica. A minha formação foi voltada para a identificação e socialização das pessoas especiais. Porém, lidar, saber como planejar, não tive nenhuma orientação nesse sentido”*. (P1). *“Tive orientação metodológica de um professor que vem de família de pessoas com deficiência. Dessa forma, em sua aula, vivenciamos situações como se fôssemos pessoas com deficiência”*. (P2). *“Tive pouca orientação, o que tive de acesso foi o material que a professora que tem deficiência, e a única que falava sobre o assunto, trabalhou com a turma por sentir a necessidade de se falar no tema da inclusão”*. (P5).

Sobre a mesma temática, 40% dos professores descreveram como a orientação que receberam facilitou a atuação com os alunos com deficiência. *“Tive três disciplinas voltadas a adaptação e que faziam referência ao esporte paralímpico. Na própria faculdade alguns professores incentivavam os alunos a fazerem cursos externos na área da inclusão”*. (P3).

Tive suporte dentro da disciplina Adaptada. Leitura da legislação, temas da educação física inclusiva, e vivências práticas abrangendo as deficiências. Reforça que nas disciplinas de área (natação, basquete, futsal), o professor traz no momento da teoria e prática o trabalho com o esporte adaptado utilizando autores e estudiosos da modalidade na inclusão. Os professores utilizavam de metodologias e atividades práticas visando atender os estudantes com deficiência. Porém ressaltou que, como exemplo na disciplina de Futsal, foi falado de todas as deficiências, porém vivenciou apenas o adaptado para cegos. Na Natação apenas para deficientes físicos. (P04).

Diante das narrativas sobre a orientação teórico-metodológica específica para a atuação do professor de Educação Física no contexto escolar inclusivo, foi constatado que 60% dos professores mencionam falta de orientação. Nota-se que,

alguns cursos de Graduação em Educação Física, ainda se encontram deficitários no tocante a preparação para a prática pedagógica. Isso ocorre por diversos aspectos, incluindo a falta de ênfase na formação inclusiva, como mencionado anteriormente.

No entanto, 40% dos professores destacam experiências positivas, através de disciplinas que abordaram temas como legislação, esporte paralímpico e práticas adaptadas. Além disso, mencionaram a utilização de metodologias em aulas práticas, pelos professores da graduação, para o atendimento aos estudantes com deficiência.

Além da formação deficitária, na escola, os professores de Educação Física enfrentam demandas e alguns desafios inexistentes nas demais áreas de conhecimento. O desafio estrutural, relativo à estrutura física (espaços inadequados) e a carência de materiais representam uma realidade que contribui para dificultar a participação dos alunos. Corroborando, Bracht (1999) afirma que a falta de materiais e uma estrutura física inadequada comprometem a atuação do professor de Educação Física na escola.

Essa situação pode ser comprovada nos relatos a seguir:

Sinto dificuldades quanto a disponibilidade de materiais, a escola oferece pouca coisa. A escola não tem sala de AEE. Este ano recebeu material para a realização de esporte, mas para esportes adaptados nenhum. Quanto ao material, eu “corro atrás”, confecciono, quando preciso de para trabalhar com práticas adaptadas. (P4).

*“A escola não possui quadra. E considero que o espaço não é muito apropriado para os alunos com deficiência”.* (P5).

Os relatos mencionam algumas dificuldades relacionadas à disponibilidade de materiais e ao espaço físico na escola. A falta de estrutura física adequada limita a possibilidade de desenvolver atividades inclusivas e causa um impacto no acesso e participação às práticas educacionais.

Pode-se compreender que, os professores buscam contornar problemas estruturais e falta de material através de adaptações nas atividades e construções de materiais alternativos, utilizando recursos próprios. Gomes (2011) confirma o que foi relatado quando diz que a adaptação torna-se um aspecto constante nas aulas de Educação Física, desde materiais insuficientes e inadequados até a falta de espaço adequado para a realização de atividades práticas.

Ainda, sobre a aquisição de materiais, disponibilidade de espaços físicos, observam-se as narrativas positivas: *“Na escola, temos professores de apoio e adequações físicas. Quando preciso, a escola oferece material pedagógico. Porém, o professor de apoio não fica presente na aula prática”*. (P1). *“A escola tem sala de AEE, professores de apoio e higienizadores. Material de Educação Física com salão de jogos”*. (P2). *“Recentemente, a escola construiu uma sala multifuncional com três ambientes. Quanto ao material específico, sempre sou atendido quando solicitado”*. (P3).

Diferente dos relatos anteriores, algumas narrativas destacam aspectos positivos em relação à aquisição de material, disponibilidade de espaços físicos e suporte da escola.

Entretanto, um professor observa a ausência do professor de apoio na aula prática. Fiorini e Manzini (2012) atestam sobre a importância do professor de apoio nas aulas para dar suporte ao docente. A colaboração com o professor de Educação Física envolve a comunicação constante para compartilhar informações relevantes sobre os alunos, suas habilidades, progressos e desafios. Com o suporte do professor de apoio, os alunos com deficiência possuem uma chance maior de participar ativamente das atividades, explorar suas habilidades motoras, desenvolver competências sociais, desfrutando os benefícios desse componente curricular.

A situação de se ter espaço físico e materiais adequados para as práticas da disciplina são salutares para o desenvolvimento de atividades que oportunizem a participação de todos os alunos, e facilitam o ensino-aprendizagem.

Diante das considerações, o professor precisa estar apto a pensar e elaborar estratégias de ensino, definidas como sendo “[...] uma ação do professor que possui uma intenção subjacente, direcionada ao aluno, com a finalidade de ensino, que é flexível e passível de alteração em função do comportamento do aluno nesse processo de interação durante o ensino”. (FIORINI; MANZINI; SEABRA JUNIOR, 2018, p.151).

O modo como o professor de educação física conduz o processo de ensino/aprendizagem, considerando o aluno como um ser global (motor, afetivo, social e cognitivo) e valorizando as diferenças biopsicossociais existentes no meio escolar, faz com que o grupo discente vivencie, a cada dia, novas situações sob a ótica inclusiva e essas ações criam uma cultura de valorização e respeito ao aluno com deficiência por parte da comunidade escolar. (MORAIS *et al*, 2019).



Assim sendo, são movimentos dinâmicos de interação professor x aluno, e quando facilitam a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência com os demais são consideradas estratégias de sucesso. De fato, uma turma heterogênea, com alunos com características diversas, torna-se um desafio para a atuação do professor, certamente:

A atuação do professor de Educação Física na escola é influenciada por questões históricas, sociais, pedagógicas, estruturais, bem como pelo distanciamento entre a formação inicial e a realidade escolar, pela falta de condições de trabalho e de políticas públicas efetivas de formação continuada, e a legislação da Educação Física escolar, em alguns momentos, não garante sua legalidade e sua legitimidade. (BAHIA; NASCIMENTO; FARIAS, 2016).

Atualmente, nas instituições de ensino regular “[...]há uma educação que promulga uma falsa inclusão, desde o seu mecanismo de acesso até a permanência do indivíduo em um meio escolar de qualidade”. (RODRIGUES, 2010, p.12). Entretanto, os professores demonstraram empenho e responsabilidade em sua atuação profissional, buscando formas para lidar com os desafios que encontram. Entraves, como a falta de materiais esportivos adequados, equipamentos adaptados e espaços físicos apropriados, são condições que fazem com que o trabalho do professor não se realize plenamente.

Uma educação inclusiva de qualidade se dá com a excelência desde a matrícula, passando pelas relações com os pares, pelo acesso ao conhecimento, pelas adaptações estruturais, enfim, as relações com o meio escolar. Nesse sentido, Ferreira e Cataldi (2014) corroboram ao afirmar que, assegurar e oportunizar situações de permanência implica em oferecer oportunidades para que os estudantes com deficiência possam usufruir de todas as atividades com equiparação de condições. É fundamental na educação inclusiva proporcionar condições igualitárias para a aprendizagem. Os professores, como verificado nas entrevistas, se esforçam para garantir um bom trabalho nesse sentido, o que acaba por colocar um peso adicional sobre eles, na tentativa de promover um ambiente propício à igualdade de oportunidades.

Com o propósito de assegurar a permanência, a presença do professor de apoio e equipe multiprofissional exercem papel de importância, uma vez que são suporte para o professor regente. “*Sinto falta de suporte profissional, principalmente*

*para o trabalho com os alunos com deficiências múltiplas”. (P1). “Falta o suporte de uma equipe multiprofissional na escola”. (P2).*

Se tivéssemos apoio e orientação de uma equipe multiprofissional para nos orientar sobre as especificações das deficiências, seria muito importante. Porque, às vezes, me sinto frustrado na organização da atividade devido a falta de um planejamento direcionado, de uma adaptação entre aluno e professor. (P3).

*“Falo sobre a importância da presença do professor de apoio em atividades práticas, e isso não acontece. Falta também uma equipe multidisciplinar para dar suporte aos alunos e aos professores”. (P4).*

As narrativas destacam a importância do suporte profissional, por meio de uma equipe multiprofissional e do professor de apoio. Além da ausência do professor de apoio durante as realizações de atividades práticas, observa-se a inexistência da equipe multidisciplinar, o que ocasiona uma defasagem na realização de atendimentos dos estudantes com deficiência. Esses profissionais podem oferecer orientações e apoio técnico-pedagógico aos professores, auxiliando-os a trabalhar de forma mais efetiva com os estudantes com deficiência.

Segundo as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Goiás (2020-2022), a equipe multiprofissional compõe o quadro de profissionais que auxiliam as escolas na orientação com conhecimentos específicos, no entanto, esses profissionais estão ausentes das instituições escolares.

As orientações contidas nas Diretrizes determinam as atribuições da Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais, responsáveis entre outras determinações por gerir educação das pessoas com deficiência:

Favorecer o acesso, permanência e sucesso na vida acadêmica com equidade, pautando-se nos direitos humanos, na perspectiva da educação inclusiva;

Desenvolver e fomentar a produção de conteúdo, promover a formação continuada de professores, a elaboração de materiais didáticos, pedagógicos específicos e acessíveis;

Garantir que os direitos do público da educação inclusiva, previstos nas legislações, sejam cumpridos; (SEDUC/GO, 2020, p.123).

A partir das falas dos professores, percebe-se uma divergência no que é determinado nas Diretrizes e o que se encontra na realidade escolar. Essa

contradição reforça a importância da pesquisa de campo para a verificação da realidade escolar.

Considerando a contribuição de um professor que expressa seu descontentamento:

A maior dificuldade para mim está na SEDUC, porque a escola trabalha com o que tem. Mas a SEDUC deve entender é que este aluno precisa de um atendimento diferenciado, uma maior atenção devido suas limitações. A escola tem vaga, faz a matrícula do aluno, mas falta apoio profissional. (P2).

A dificuldade relatada evidencia uma necessidade de um suporte mais efetivo por parte da Secretaria de Educação (SEDUC-GO). A matrícula na escola é um passo importante, porém, garantir um ambiente inclusivo e propício ao seu desenvolvimento requer mais do que a disponibilidade de vaga.

Diante de algumas dificuldades encontradas, várias situações relacionadas à coordenação pedagógica, conselho de classe, convergem em falas de descontentamento, como as relatadas abaixo:

Tenho muita dificuldade de suporte por parte da coordenação pedagógica com relação as atividades adaptadas. Nos conselhos de classe é preciso “dar a cara a tapa” nos conselhos de classe e reuniões, trazendo a conscientização sobre a deficiência. (P4).

*“No conselho de classe os alunos com deficiência ficam em uma lista separada, são referidos como: alunos da professora de apoio. Porém, os alunos são de todos os professores e não de um específico”.* (P5).

As declarações apresentadas relatam a necessidade do professor de se posicionar, defender e conscientizar sobre a deficiência e duas demandas específicas. E apontam uma abordagem segregada, em que os estudantes são identificados com base na sua associação com a professora de apoio.

É fundamental que a coordenação pedagógica esteja preparada para oferecer suporte aos professores, estando aberta ao diálogo, demonstrando disposição para compreender as demandas específicas dos alunos com deficiência. No que diz respeito ao conselho de classe, é importante que esses alunos sejam tratados de forma igualitária e inclusiva, pois devem ser reconhecidos como alunos de todos os professores. Assim, coordenadores e professores precisam ter responsabilidade e

envolvimento no processo educativo, sendo fundamental uma visão coletiva e colaborativa<sup>20</sup> em relação ao desenvolvimento dos estudantes.

Os professores só adotarão um comportamento positivo com os alunos com deficiência se

Forem equipados com recursos pedagógicos, se sua formação for melhorada, se lhes forem dados meios de avaliar seus alunos e elaborar objetivos específicos, se estiverem instrumentados para avaliar a eficiência dos programas pedagógicos, preparados para a superação dos medos e superstições e contarem com uma orientação eficiente nesta mudança de postura para buscar novas aquisições e competências. (GLAT; NOGUEIRA, 2003, p.138-139).

Recursos pedagógicos, formação continuada, princípios que se baseiam na autonomia da escola, são alguns aspectos que precisam ser incorporados à prática pedagógica para garantir e assegurar as diversas aprendizagens. Assim, é evidenciado o papel do Projeto Político Pedagógico (PPP), que é definido como sendo um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações a serem elaborados e desenvolvidos pela escola, ou seja, ele expressa a individualidade da unidade escolar de acordo com a cultura da escola (LIBÂNEO, 2015).

A elaboração do PPP de uma escola é de extrema importância para nortear as ações educacionais. Este documento precisa ser elaborado, respeitando a proposta de se trabalhar conteúdos significativos de maneira interdisciplinar (PLETSCH, 2009).

A LDBEN, lei nº 9.394/96, no Artigo 12, inciso I, estabelece que, é de responsabilidade das unidades de ensino elaborar e executar sua proposta pedagógica, tendo como embasamento a identidade, os valores, a missão, entre outros aspectos da unidade escolar.

Examinando os PPPs das escolas participantes da pesquisa, constatou-se o mesmo texto:

[...] o Projeto Político Pedagógico permite que a unidade escolar defina a concepção pedagógica que deseja assumir. E é imprescindível levar em consideração os interesses e as necessidades dos educandos, estabelecendo, assim, ações e estratégias para melhorar a qualidade do ensino. A elaboração deste documento envolve um processo de discussão coletiva em que a comunidade escolar (estudantes, professores,

---

<sup>20</sup> A visão colaborativa é uma abordagem em que professores, equipe pedagógica, alunos, família e demais profissionais trabalham juntos, de forma integrada e cooperativa. Na escola envolve o compartilhamento de conhecimentos, experiências e recursos entre os diferentes membros da comunidade escolar.

coordenadores, diretor e outros) tem a possibilidade de diagnosticar e avaliar seus problemas buscando soluções.

Os PPPs analisados contextualizam sobre a prática pedagógica de educação especial na perspectiva inclusiva estabelecendo conceitos já citados nessa pesquisa, como definição e caracterização de educação inclusiva, as leis e normativas que regem esse ensino, bem como a conceitualização do público participante. Percebe-se que é um documento vago, sem propostas e metas eficientes destinadas aos alunos com necessidades educacionais especiais. Desta feita, não é possível observar a identidade da escola, bem como identificar ações significativas que contribuem no processo educativo.

Diante do exposto, os documentos analisados não passam de cópias parciais, em que o mesmo texto está presente em todos os documentos. O que se observa é que o diálogo para a elaboração de um plano de ação é inexistente, não sendo possível caracterizar ações significativas. Apenas uma unidade escolar apresenta uma descrição de ação: Integrar os estudantes com necessidades especiais, [...]promovendo o atendimento conforme respectivas necessidades de aprendizagem.

No entendimento de Libâneo (2015, p. 133):

O projeto representa a oportunidade de a direção, a coordenação pedagógica, os professores e a comunidade, tomarem sua escola nas mãos, definir seu papel estratégico na educação [...], organizar suas ações, visando a atingir os objetivos que se propõem.

De certo que a forma como o PPP é institucionalizado na escola pública em Goiás segue o oposto do que é proposto por Libâneo (2015). Esse documento deveria ser o norteador da vida escolar, apontando as necessidades, organizando as possibilidades de intervenções, pois é nele que estão expressos os princípios, as diretrizes, as metas e as estratégias para promover uma educação inclusiva de qualidade.

### **3.3 Formação continuada e inclusão**

Segundo Libâneo, uma das formas de manter-se atualizado é via formação continuada. Sobre esse conceito, afirma que:

[...] a formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho (ajuda a professores iniciantes, participação no projeto político pedagógico da escola, entrevistas e reuniões didático pedagógicas, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, mini-cursos de atualização, estudo de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância) e fora da jornada de trabalho (congressos, cursos, encontros e palestras). Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação de experiências dos professores. (LIBÂNEO, 2001, p. 191).

O autor retrata ainda que a formação continuada vem acompanhada da formação inicial, em busca do aperfeiçoamento teórico e prático do professor, sendo uma formação permanente, para o professor “[...] que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana”. (LIBÂNEO, 2015, p.187). Na mesma obra, o autor faz uma reflexão ressaltando as dificuldades no exercício da profissão docente, apresentando a formação continuada como fator preponderante em busca da reflexão e mudança na atuação, oferecendo subsídios para o enfrentamento dos impasses na escola.

Nesse mesmo sentido, Nascimento (2012) pensa uma formação continuada em que se trabalhe a diversificação de práticas em articulação com o cotidiano, estabelecendo assim um diálogo por meio da reflexão. Sendo essa, essencial para que os professores atualizem seus conhecimentos e adquiram novas habilidades para se aprofundar em temas específicos.

A escassez de conteúdos na formação inicial dos professores entrevistados relativos à pessoa com deficiência são evidenciados nos relatos. *“Quanto a formação, foi insuficiente, acredito que deveria ter uma formação mais específica”*. (P1).

Não considero minha formação suficiente, mas foi o acesso a realidade que abriu caminho para o entendimento das deficiências. A minha prática como árbitro de paradesporto despertou o interesse, e a faculdade me forneceu alguns subsídios para início da atuação profissional. (P2).

A minha formação acadêmica deu um pouco de suporte para o trabalho inicial com as pessoas com deficiência, mas foi insuficiente quanto aos conhecimentos específicos. Tive que correr atrás, fiz um curso de paradesporto para tentar suprir a falta de conhecimento na área. (P3).

Não considero minha formação suficiente, ficou uma grande lacuna da formação para o trabalho com pessoas com deficiência. Devido a necessidade, partiu do meu interesse a leitura de livros e artigos sobre a temática da inclusão e fazer cursos na área. (P5).

Apenas uma professora relatou que considera sua formação na graduação suficiente.

Considero que a minha formação foi suficiente, mas busquei outros caminhos, pois sou bailarina há muito tempo, e o curso de Ed. Física não deu muita base para o trabalho em específico com a dança. Fui em busca de especialização e atividades relacionadas a dança. O fato de já ter trabalhado com a inclusão (autista e síndrome de down), como pedagoga, facilitou a atuação na educação física escolar. (P5).

Os professores entrevistados destacam a necessidade de buscar conhecimentos complementares fora da formação inicial, por meio de cursos, leitura de livros e artigos, e participação em atividades relacionadas à área de atuação. Essa busca por aperfeiçoamento demonstra o comprometimento dos professores em oferecer um trabalho de qualidade. No entanto, é importante ressaltar que a responsabilidade pela formação adequada não deve recair somente sobre os professores.

Chicon (2008) ressalta que muitos professores atuantes em escolas não receberam em sua formação conteúdos pertinentes à Educação Física inclusiva. Apesar da inclusão nos cursos de graduação da disciplina Educação Física Adaptada em 1987, nas escolas os profissionais de Educação Física enfrentaram desafios na inclusão, pois não havia um direcionamento sistematizado para a concretização de fato de aulas inclusivas. Dessa forma, a formação inicial dos professores deve ser repensada e aprimorada, incluindo conteúdos mais abrangentes e específicos sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Além disso, a formação continuada deve ser valorizada e oferecida de maneira acessível e constante, proporcionando aos professores oportunidades de atualização e aprimoramento ao longo de suas carreiras.

A formação continuada é um processo de reflexão, considerada uma política pública visando a qualificação da prática docente, sendo assim, necessário o desenvolvimento de ações vislumbrando a teoria e a prática. As situações de dificuldade e sucesso identificadas nas aulas de Educação Física são basilares para a elaboração de um programa de aperfeiçoamento docente.

Fiorini e Manzini (2016a), em pesquisa, apontam as dificuldades de professores, indicando assim os pontos de atenção na elaboração de uma formação continuada:

- 1) [...] abordar teórica e praticamente tópicos como: ajudantes naturais acompanhando os alunos com deficiência; a necessidade de estratégias de ensino adequadas ou adaptadas; a seleção, adaptação e uso dos recursos pedagógicos e a presença da professora de sala nas aulas de Educação Física;
- 2) [...] a necessidade de saber como ensinar os alunos com deficiência e alunos com autismo matriculados no Ensino Regular, isso é: o que devo fazer? O que posso fazer? O que devo evitar? Quais as possibilidades? Como as estratégias e os recursos pedagógicos podem auxiliar? Quais podem ser essas estratégias e recursos pedagógicos?
- 3) Reflexão [...] coletiva durante a formação teórica para o grupo de professores de Educação Física, quanto individual que ocorrerá na formação prática[...] (FIORINI; MANZINI, 2016a, p. 61-62).

Na perspectiva dos autores, se torna necessário algumas ações pelas Instituições de Ensino Superior e seus docentes, como [...]envolver as demais disciplinas da grade curricular com o tema pessoa com deficiência [...], convidar pessoas com deficiência para participarem de aulas práticas, realização de palestras, criar estágio dentro da disciplina, oferecer uma ementa da disciplina que aproxime da realidade vivenciada na escola (FIORINI; MANZINI, 2014). Com isso, nota-se que existe uma necessidade em incluir essa temática durante toda a graduação e não somente em uma disciplina específica.

A efetivação nas propostas de intervenção na Educação Física escolar é permeada pela falha na formação inicial e continuada, e leva o professor a perceber o distanciamento entre a formação e a realidade na escola.

Seguindo essa linha de raciocínio, corrobora Morais (2021, p.46):

Quando considerado o processo de ensino e aprendizagem em contexto inclusivo fica explícito que a formação no modelo em que ocorre não subsidia a adequação de estratégias de ensino para que o professor egresso esteja apto a buscar diferentes possibilidades e situações de aprendizagem, assim como não é suficiente para que o professor sinta-se seguro para realizar as adequações necessárias tanto no currículo quanto no processo avaliativo.

A capacitação docente está associada ao processo ensino aprendizagem, sendo importante ressaltar que o modo como o professor percebe a diferença interfere em suas ações pedagógicas. Nas entrevistas realizadas, a professora (P4), por ter convivência familiar com uma pessoa com deficiência demonstra um “olhar” mais criterioso para atender os alunos com deficiência. É notado também, por sua fala, que sua participação com o grupo de professores é diferenciado. “Sempre no mês de setembro, mês de luta das pessoas com deficiência, levo palestras sobre a



temática para a escola” (P4). “Em reuniões, sempre tento trazer para coordenação e professores, assuntos relacionados à pessoa com deficiência, porém, os professores do Ensino Médio, estão preocupados com o ENEM, com as avaliações externas”. (P4).

Diante dessas falas, é identificada a vontade da professora em debater assuntos sobre a pessoa com deficiência na escola, devido principalmente sua experiência pessoal. Portanto, o saber social do professor e as experiências pessoais são pontos a serem considerados diante da educação inclusiva, pois estes, influenciam e moldam suas práticas.

Cruz e Soriano (2010) destacam em estudo que, no desenvolvimento profissional, existe uma necessidade de que a formação continuada se atente às histórias de vida e experiências profissionais dos docentes.

A formação continuada necessita ser pensada como modo de tornar o trabalho docente mais eficiente, sendo organizada através de Políticas Públicas, e que requerem

[...]ações políticas que impactem diretamente nas reais condições do contexto educacional e permitam a materialização do oferecimento de recursos humanos, materiais e de infraestrutura que ajudem a organizar a complexa tarefa de intervenção que esses alunos demandam. (NASCIMENTO, 2012, p. 51).

Entretanto, para atender as exigências do mercado, temos uma formação continuada pautada em padrões de eficiência. Nessa perspectiva o professor é “calado”, e conseqüentemente perde sua autonomia pedagógica.

*“A SEDUC está sempre fornecendo algum curso, porém cursos para professores de apoio”.* (P1). *“Quanto a SEDUC, não oferece formação continuada aos professores de área, somente para professores do AEE”.* (P2). *“A Seduc não fornece amparo com relação à cursos de formação para professores de área. Fiz um curso de formação para desporto para tentar suprir a falta de conhecimento na área”.* (P3). *“A SEDUC quase não oferece material para a inclusão, sente falta desse suporte tanto em relação a material quanto a formação continuada. Nunca teve formação para o Ensino Médio”.* (P4). *“Afirma que a SEDUC não oferece cursos na área, apenas uma “live” desde que está no Estado. Mas procurou cursos na Plataforma Avamec, por conta própria, mas são cursos bem superficiais”.* (P5).

Percebe-se nas narrativas de 100% dos entrevistados que a formação continuada que teria como objetivo auxiliar ou motivar os professores, quando acontecem, são ineficientes, o que acaba por não atender seus anseios. Esses relatos destacam a importância de uma formação continuada que seja abrangente, personalizada e adequada às necessidades específicas dos professores de diferentes áreas.

Formação continuada não é apenas fornecer plataforma de cursos, como ocorre atualmente. Deve-se pensar em levar o diálogo para a escola, a formação entre pares, a troca de experiência pautada por uma teoria eficaz e que seja capaz de suprir a defasagem na formação. Tais interações auxiliam os professores na construção de saberes diversificados que enriquecem a prática profissional, possibilitando o pensar e o refletir sobre sua atuação na escola.

Fiorini e Manzini (2016b) concluíram, através de pesquisa com professores sobre formação continuada, que é necessário promover uma reflexão, considerando o contexto do trabalho docente, partindo da demanda do trabalho dos professores, em que a experiência leva a reflexão, aproximando a teoria da prática.

Nesse mesmo contexto, Chicon e Cruz (2014) acreditam que são as escolas e os professores, os responsáveis por decidir o melhor meio para se pensar a formação continuada.

Nessa perspectiva, deve-se considerar o contexto do trabalho docente, as demandas dos professores e a participação ativa das escolas e dos professores na definição do melhor meio de pensar a formação continuada.

Situações que envolvem o diálogo e a troca de saberes e experiências se mostram importantes no processo educacional inclusivo para evitar momentos como os evidenciados pela professora:

Os professores de área não “enxergam” os alunos com deficiência, deixando os mesmos a cargo da professora de apoio. Falta um olhar diferenciado do grupo de professores com esses alunos. Sempre que posso levo a temática para a sala dos professores. (P4).

É fundamental que os professores de todas as disciplinas e áreas de atuação estejam engajados e conscientes das necessidades e potencialidades dos alunos com deficiência. Isso requer um diálogo contínuo entre professores, compartilhando informações, estratégias e experiências.

No sistema educacional nota-se que existem diversas maneiras de interação e aquisição de conhecimentos, sendo assim, a formação passa a ser algo infundável. Tebaldi (2014, p.26) retrata que “o saber está sempre se modificando, e é preciso estar numa contínua busca por ele e por suas mudanças. Afinal, a profissão professor é peculiar em ser infinita, ou seja, o professor é um ser inacabado que busca constantemente se aperfeiçoar”.

Entendendo que o professor precisa estar sempre em formação, a aquisição de conhecimento requer constância e efetividade. A aprendizagem docente acontece através de situações teórico e práticas, que levam o professor a estar sempre em questionamento, ressignificando sua prática.

Os professores de Educação Física podem se beneficiar de uma formação continuada que aborde aspectos, tais como: uma formação que forneça conhecimentos e estratégias para atuar com alunos com deficiência; capacitação em metodologias inovadoras e eficazes, levando em consideração a diversidade, habilidades, interesses e estilos de aprendizagem; atualização sobre as pesquisas e tendências recentes.

Para garantir que a formação continuada atenda às necessidades dos professores é fundamental a realização de paradas pedagógicas, que permitam momentos de reflexão e discussão coletiva sobre as demandas específicas da escola. Essas pausas também permitem a participação de profissionais especializados, cujas orientações contribuem com a formação dos professores. Entretanto, existe uma pressão das avaliações externas e o estabelecimento de metas que dificultam a realização de paradas pedagógicas, deixando em segundo plano a importância do desenvolvimento profissional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo principal deste estudo foi compreender e identificar os limites e as possibilidades da atuação do professor Educação Física na escola inclusiva de Ensino Médio, em escolas estaduais de Goiás.

Como objetivos específicos foram identificados os processos que caracterizam a inclusão escolar, tendo a Educação Física no Ensino Médio como ferramenta de inclusão; foi analisado o trabalho pedagógico do professor de Educação Física na educação inclusiva em Goiás; e explicitou-se a relevância da Educação Física como ferramenta de inclusão e de desenvolvimento físico e cognitivo dos estudantes na educação inclusiva.

Os professores participantes da pesquisa são licenciados em Educação Física, com experiência considerável no ensino escolar. Nas entrevistas foi percebido que todos os professores acreditam na inclusão dos alunos com deficiência em sala regular, sendo identificada uma inquietação provocativa pela falta de apoio da Seduc- Go aos professores, com relação a uma atualização profissional que forneça orientações sobre o trabalho com a pessoa com deficiência. Não basta apenas ter vontade de executar um trabalho significativo com os alunos, é necessário um apoio profissional constante, é preciso que nos encontros pedagógicos os professores dialoguem, ocorrendo a troca de experiências.

Como visto nos capítulos 2 e 3, é preciso uma medida urgente no currículo dos cursos de licenciatura em Educação Física, com a implantação na grade curricular de disciplinas que ofereçam ao futuro professor a oportunidade de vivenciar de modo teórico e prático a temática inclusiva. O que é observado nas graduações e o que foi identificado nas entrevistas, é que a inclusão de pessoas com deficiência é explorada apenas em uma ou duas disciplinas específicas. É importante que as instituições de ensino superior revisem seus currículos e programas de formação de professores.

Sendo assim, a formação continuada é essencial para uma boa prática docente, visto que qualifica e aumenta as possibilidades de aprendizagem e estratégias de ensino. Ela proporciona ao professor o aperfeiçoamento constante, capacitando-o a ministrar aulas com mais qualidade, tornando-o mais seguro em sua atuação. Ainda nessa direção, o encontro entre os professores de área são fundamentais para se debater situações cotidianas que possam reverberar positivamente na atuação profissional.

Apesar de documentos que orientam as escolas públicas de Goiás, como as Diretrizes Operacionais, cabe salientar a inexistência da formação continuada para os professores da rede pública estadual com a temática da inclusão de pessoas com deficiência, sendo este considerado o maior obstáculo para o atendimento adequado desses alunos na sala de aula. Conforme observado no relato dos professores, até o momento, a formação continuada é destinada apenas aos professores de apoio, e para compensar suas dificuldades, os professores recorrem a cursos, utilizando recursos próprios, para suprir a lacuna existente na formação inicial.

Nesse sentido, os relatos apresentados nas entrevistas confirmam o que a literatura produziu, em que vários autores abordam a falta de formação tanto inicial quanto continuada. Relativo a esse quadro, temos professores que desconhecem as especificidades dos alunos com deficiência, sendo esse fato apontado como grande dificuldade na atuação docente.

Diante desse estudo, dois pontos merecem destaque, o primeiro é referente a formação inicial, que ainda é deficitária, e o segundo, a formação continuada, que deveria ter como objetivo suprir as lacunas encontradas na formação inicial. As ações direcionadas a formação continuada, voltada ao atendimento das especificidades dos estudantes com deficiência, é inexistente, conforme comprovado nas narrativas dos professores.

As Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Goiás apontam a presença de uma equipe multiprofissional nas escolas, mas, nas narrativas, os professores comprovam dificuldades na atuação devido à ausência desses profissionais. Assim, um suporte técnico mais especializado para contribuir para a atuação do professor na escola é inexistente.

Mesmo se tratando de escolas geridas pela Secretária de Estado da Educação de Goiás, existem realidades diferentes. Foi verificada uma discrepância relacionada a espaço físico e disponibilidade de materiais, entre outros aspectos. Enquanto alguns professores possuem espaço para realização de atividades (quadra coberta), ainda existe unidade escolar em que o professor precisa adequar os espaços existentes. Com relação ao material utilizado nas aulas, a escassez deles é um ponto negativo e que atrapalha a atuação do professor, o qual acaba por prover de recursos próprios para adaptar a aula a fim de obter a aprendizagem.

Contextualizar e discutir a inclusão escolar deve ser algo constante e deve-se observar as diferentes realidades dos professores. Entretanto, não basta debater e

falar sobre a inclusão, é necessário que seja proporcionado ao professor condições reais de trabalho para que o alcance da aprendizagem seja significativo.

Em síntese, o desafio posto a área de Educação Física escolar não é mais interagir, como percebeu-se no surgimento da escola inclusiva, nem tampouco atender os alunos com deficiência, mas é preciso avançar na temática, atentando-se as necessidades e desafios vivenciados nas aulas. Desse modo, considerando a produção de conhecimentos e aliando à prática, são oportunizadas aulas que atendam e garantam a permanência do estudante, contribuindo efetivamente para sua formação integral. Cabe salientar que é indispensável o entendimento que incluir não é somente planejar e adaptar as atividades à condição do estudante com deficiência, mas promover a autonomia e destacar o potencial dos estudantes.

As práticas pedagógicas dos professores de Educação Física são consideradas privilegiadas, pois geralmente são atividades desenvolvidas em grupo. Nesse sentido, elementos facilitadores da inclusão, como convívio, cooperação e socialização são trabalhados, estimulando a aprendizagem através da interação com o outro. Entretanto, a limitação relacionada a falta de orientação teórico metodológica se torna um empecilho na prática pedagógica.

Mas, infelizmente, a inclusão escolar das pessoas com deficiência ainda está relacionada a metas a serem alcançadas e exibidas para garantir uma falsa ideia de que esses estudantes estão recebendo um ensino de qualidade. Essa abordagem superficial da inclusão pode criar uma falsa ideia de progresso, sem realmente garantir uma educação inclusiva e igualitária.

Cabe indicar aqui as fragilidades do PPP, este é o documento que, elaborado coletivamente, deve explicitar as ações que objetivam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Porém, o que observou-se foi o engessamento deste documento através de modelos elaborados anteriormente. Em resumo, o cotidiano da escola, as especificidades, momentos de autoavaliação e redimensionamento de ações não foram identificados nos projetos analisados.

Apesar do esforço dos professores de Educação Física para atender a todos os alunos, existem fatores que influenciam sua atuação e que são de responsabilidade do Estado, através da SEDUC. Isso envolve alocação de recursos financeiros e humanos adequados, disponibilização de materiais adaptados e equipamentos acessíveis, oferta de programas de formação continuada e a criação de políticas claras que orientem a prática pedagógica inclusiva.

Os professores, conscientes da importância da inclusão, buscam aprimorar seus conhecimentos e habilidades, procuram por capacitações e formações complementares, e buscam adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos. A luta por condições de trabalho adequadas é essencial e isso não deve impedir que os professores busquem soluções criativas dentro das condições existentes. Assim, é crucial buscar maneiras de superar os desafios e garantir que a prática pedagógica, mesmo cercada de entraves, possa ser realizada com excelência a fim de promover uma aprendizagem significativa para os estudantes com deficiência.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J.S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: Um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n.2, p 223-240, 2005.
- ALMEIDA, G. de S. **Uma escola inclusiva de referência no contexto da educação especial no estado de Goiás**: um estudo de caso. 2006. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.
- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A inclusão do deficiente visual nas aulas de educação física escolar: impedimentos e oportunidades. **Acta Sci. Human Soc. Sci.**, Maringá, v.27, n.2, p.231-237, 2005.
- ALVES, M. L.T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.28, n.2, p.329-338, 2014.
- ALVES, M. L. T.; FIORINI, M. L. S. Como promover a inclusão nas aulas de educação física? A adaptação como caminho. **Revista da Sobama**, Marília, v.19, n.1, p.3-16, 2018.
- BAHIA, C. S. ; NASCIMENTO, J. V. ; FARIAS, G. O. Formação em Educação Física e a Intervenção na Escola. *In*: FARIAS, G. O; NASCIMENTO, J. V. do. (Org.). **Educação, Saúde e Esporte**: Novos Desafios à Educação Física. 1ed. Ilhéus: Editus, 2016, v. 1, p. 27-54.
- BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Escola, Educação Física e Esporte: Possibilidades Pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 101-114, dez. 2006
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie da educação física e esporte**, Porto Velho, v. 01, n 01, p. 73-81, 2002.
- BOATO, E. M. A educação física escolar frente aos desafios da educação inclusiva. *In*: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 104-139.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n. 48, p. 69-89, ago. 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Currículo mínimo de educação física**: Resolução n.º03, de 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação. Brasília: MEC, 1987.



BRASIL. Lei n. 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *In*: BREJON, M. (Org.) **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. 20. ed. São Paulo: Pioneira, 1988. p. 243-251.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: CORDE, 1994

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Adaptações curriculares. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm) – Acesso em 15/12/22

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11) Acesso em: 10 de nov. de 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm); acesso em: nov. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBN, nº 9.394, atualização em março de 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 nov. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

CARMO, A. A. do. Aspectos históricos, filosóficos e sociológicos da deficiência. *In*: FERREIRA, E. L. (org.). **Educação física inclusiva**. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2014. p. 07-87. v.4.

CARVALHO, C. L.; SALERNO, M. B.; SILVA, R. F.; ARAÚJO, P. F. Inclusão na educação física escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdos-attitudes. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. esp., p. 144-161, 2017.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**. Campinas (SP); Papyrus, 18ed, 2010.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1ªed. São Paulo: Cortez, 2014.

CHICON, J. F. INCLUSÃO E EXCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 13–38, 2008. DOI: 10.22456/1982-8918.3760. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3760>. Acesso em: 18 dez . 2022.

CHICON, J. F.; CRUZ, G. C. Formação continuada Educação Física e inclusão. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S815-S829, abr./jun. 2014

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Documento curricular para goiás (DC-GO)**. Goiânia/GO: CONSED/ UNDIME Goiás, 2021. Disponível em: [cee.go.gov.br/documento-curricular-para-goias-etapa-ensino-medio.pdf](http://cee.go.gov.br/documento-curricular-para-goias-etapa-ensino-medio.pdf) (cee.go.gov.br). Acesso em: jan. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/ CES 7, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer **CNE/CS 58**, maio, Brasília. 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 6 CNE-CES 06/2018**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, pp 48 e 49

CRUZ, G. de C.; FERREIRA, J. R. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. **Rev. Bras. Educação. Física. Especial**, São Paulo, v.19, n2, p163-180, abr./jun. 2005.

CRUZ, G. C.; SORIANO, J. B. Perspectivas docentes sobre a formação profissional em Educação Física para atuação em contextos inclusivos. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 1-16, 2010.

CUNHA, R. F. P. G.; GOMES, A. L. L. Concepções de professores de Educação Física sobre inclusão escolar. *In: Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v.12, n.2, p. 414-429, 2017.

DALLA DÉA, V. P. B. **Estratégias metodológicas de educação física na escola especial e o processo de inclusão de alunos com deficiência na educação básica comum**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Shape, 1989.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v.2, n.1, 2001a

DARIDO, S. C. *et al.* Educação Física: a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.15, n.1, p. 17-32, 2001b

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, Marília, v. 28, n.1, p.61-80, jan./mar. 2009.

DARIDO, S. C. Princípios de ensino para a educação física na escola. *In:* Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012a. p. 90-103, v. 16.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. *In:* DARIDO, S. C. (org.). **Cadernos de Formação: conteúdos e didática de educação física**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012b. v. 1, p. 51-75.

DARIDO, S. C.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; FIORIN, G.; Educação Física no Ensino Médio: Reflexões e Ações. **Motriz**, São Paulo, v. 5, n. 2, Dez. 1999.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar Educação Física: possibilidade de intervenção na escola**. Campinas: Papirus, 2015.

DIAZ, F. *et al.* **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

DISTEFANO, F. **Physical Education and School Inclusion: a look at the Municipal Plan for Education and the Course curriculum for Physical Education in the Perspective of Inclusion**. 2014. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

FERREIRA, E. L. **Esportes e Atividades Físicas Inclusivas**. 2. ed. Juiz de Fora: NGime, 2014. v. 4. 110p .

FERREIRA, E. L. ; CATALDI, C. L. Implantação e Implementação da Educação Física Inclusiva. **Revista educação especial (UFSM)** , v. 27, p. 79-84, 2014.

FIORINI, M. L. S. **The Physical Education teacher's conception on inclusion of students with disabilities**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v.20, p.387-404, 2014.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Prática Pedagógica e Inclusão Escolar: Concepções dos Professores de Educação Física. **Revista da Sobama**, Marília, v.16, n.2, p.15-22, 2015.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, 2016a.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Formação continuada do professor de Educação Física com foco na inclusão escolar. **Revista de Educação**. PUC-Campinas 21 (1), 59-73, 2016b.

FIORINI, M. L.; MANZINI, E.; SEABRA JUNIOR, M. O. Participação de alunos com deficiência física nas aulas de educação física: estratégias de sucesso de um professor. *In*: PAPIM, A. A. P. *et.al.* (Org.). **Inclusão Escolar perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 149-167.

FRANÇA, M. C. C. C. ; ESCOTT, C. M. . Adaptação Curricular: um processo em construção para uma inclusão efetiva.. *In*: SONZA, A. P.; SALTON, B. P.; AGNOL, A. D. (Org.). **Reflexões sobre o Currículo Inclusivo**. 1ed. Bento Gonçalves: Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul., 2018, v. 1, p. 11-18.

FREITAS, A. de O. **Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. 2013. Disponível em: <https://www.goias.gov.br/servico/44-educacao/126665-goi%C3%A1s-atende-17-mil-alunos-com-defici%C3%Aancia-na-rede-estadual-de-ensino.html> Acesso em: 10 de nov. de 2022

FREITAS, R. F. S; ARAÚJO, P. F; ALMEIDA, J. J. G. O fazer do professor de educação física no ensino regular e a inclusão. **Revista Digital** – Buenos Aires – Ano 10. Nº 72 - Maio de 2004. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd72/inclusao.htm> Acesso em 01 de fev. de 2023

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Comunicações**. Caderno de Pós-graduação em Educação. Piracicaba, Ano 10. N.1, p 134-149, 2003.

GLAT, R; PLETSCHE, M. D.; SOUZA, R. F. de. Educação Inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 32, nº 2, p. 343-355, 2007.

GOMES, D. B. Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva no Estado de Goiás – PEEDI. *In: Ensaios Pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC/SEESP, 2005. p. 66-70.

GOMES, D. B. Entrevista. **O caso da Secretaria Estadual de Educação – Goiânia**. Publicado em 12 dez. 2013 por Augusto Galery. Disponível em: <https://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-da-secretaria-estadual-de-educacao-goiania-goias-brasil/> Acesso em: 15 de nov. de 2022.

GOMES, D. P. **The different meanings on the discourse of physical education teachers about the inclusion of students with disabilities**. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Aspectos sócio-culturais do movimento humano; Aspectos biodinâmicos do movimento humano) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q. de; BRACHT, V. O LOCAL DA DIFERENÇA: DESAFIOS À EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, 2009. DOI: 10.5216/rpp.v13i1.6772. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/6772>. Acesso em: 12 jan. 2023.

GOMES, M. L. **Estudantes surdos no ensino médio: referências da inclusão na rede pública estadual de Goiás**. 2020. 146 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

HEREDERO, S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010

KELMAN, C. A. Sociedade, educação e cultura. *In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. (Orgs.). Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. 2. ed. rev. Brasília: Editora UnB, 2015.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

LDBN: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961.

LEMOS, M. S. de. Estratégias de motivação em sala de aula: competência, autonomia, relação interpessoal e intencionalidade. Porto, 1996. *In: Repensar a*

**escola.** Actas Jornadas Pedagógicas, 1as. Porto: [s.n], 1996. p. 36-66 Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/53984>. Acesso em: 04 jan. 2023.

LIBÂBEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V.; SUANNO, M. V. R.; ECHALAR, A. D. L. (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: CEPED/Espaço Acadêmico, 2019.

LIMA, E. T. S. **INCLUSION POLICY**: a study in Jataí-Goiás public education system. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2014.

LORO, A. P.; PIMENTEL, G. G. A. de. A crise da educação física nos anos 1980 e os manifestos da sociologia pública. **Revista Recorde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2 p.1-15, jul./dez. 2016.

MACHADO, R.B. **A inclusão como rede**: uma análise de práticas de professores de Educação Física na contemporaneidade. 2016. 309 f. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS/PPGEDU, Porto Alegre, 2016.

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

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. **Inclusão Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28, 2005.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. **Revista Outro Olhar**, Belo Horizonte, v. 4, n. 4, outubro 2005

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. *In*: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 29-41.

MANTOAN, M. T. E. O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências.. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, 17–23, 2012. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4952>

MANTOAN, M.T.E.; PIETO, R.G.; ARANTES, V.A. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 2. ed. São Paulo: Summus, 2006. 103 p.

MARTINS, A. T. **Inclusão de estudantes com diferenças funcionais**: a construção de um currículo cultural da educação física no Cieja. 2017. 258 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARTINS, L. de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. *In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.* p.25-37. Salvador: EDUFBA, 2012.

MELLO, L. S.; CABISTANI, L. G. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 23, p. 118–139, 2019. Disponível em: <https://revistadpers.emnuvens.com.br/defensoria/article/view/112>. Acesso em: 01 jul. 2023.

MILANO, L. G. **Educação inclusiva: do proclamado ao realizado - o caso da Escola Estadual Esperança.** 2004. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Tradução: Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAIS, M. P. de. Educação Física escolar em contexto inclusivo e o desenvolvimento de estratégias de ensino: um ensaio teórico. *In: Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.*, Marília, v. 23 n. 2 p. 161-170. Jul/dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2022.v23n2.p161-170> (Acesso em: 10 jan. 2023)

MORAIS, M.P. *et al.* Necessidades formativas para a ação docente inclusiva de professores de Educação Física Escolar. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, p. 1-12, 2019.

MORAIS, M. P. ; RODRIGUES, G. M. ; CAMPOS, M. J. . Formação contínua de professores de educação física face à perspectiva inclusiva. **Revista da associação brasileira de atividade motora adaptada**, Marília, v. 20, p. 153-160, 2020.

MORAIS SOBRINHO, J. **Educação física escolar, formação continuada em serviço e inclusão: um diálogo com a diversidade.** 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

MUNSTER; M. A.; ALMEIDA, J. J. G. Um olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiência em programas de atividade motora: do espelho ao caleidoscópio. *In: RODRIGUES, D. (Org.). Atividade motora adaptada: a alegria do corpo.* São Paulo: Artes Médicas, 2006

MUNSTER, M. de A. V. *et al.* Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física: Validação de Inventário na versão em português. **Revista da Sobama**, Marília, v. 15, n. 1, p. 43-54, 2014.

MUNSTER, M. de A. V.; ALVES, M. L. T. Educação Física e Inclusão de Estudantes com deficiências no Brasil: Contrapontos entre legislação e produção científica. **Revista da Sobama**, Marília, v.19, n.2, p.171-184, 2018.

NASCIMENTO, D. M. do. **Metodologia do trabalho científico: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

NEIRA, M.G. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. São Paulo. 2011. 332 f. Tese (Doutorado Livre-Docente em Metodologia do Ensino de Educação Física). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2011.

NEIRA, M.G. Currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 4-28, jan./mar. 2018.

NEIRA, M.G. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 827-846, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/42261>. Acesso em: 02 jul. 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p827-846>.

NEIRA, M.G. Por uma sociedade menos injusta: experiências com a Educação Física cultural. **Linhas Críticas**, Brasília, v.28, e40779, 2022.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333–347, 2012. DOI: 10.5902/1984686X3343. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3343>. Acesso em: 10 jan. 2023.

OLIVEIRA, F. S. de. **Formação continuada em Educação Física: desafios e possibilidades com alunos que apresentam deficiência na escola regular**. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

PAZ, C. T. N.; SOARES, G. R. da C. Adaptações curriculares para alunos com dificuldades específicas. *In*: SONZA, A. P.; SALTON, B. P.; AGNOL, A. D. (Org.). **Reflexões sobre o Currículo Inclusivo**. 1ed. Bento Gonçalves: Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018, v. 1, p. 46-64.

PEDRINELLI, V. J. Educação Física Adaptada: conceituação e terminologia. *In*: **Educação Física e desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: MEC/SEDES, 1994. p. 7-10.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.



PLETSCH, M. D. Organização e Gestão da Escola - **Teoria e Prática** - 6ª Ed. São PAULO: Heccus, 2015.

PORTO, E. Corpo-Movimento-Vida: ser “diferente-deficiente”. *In: Revista Corpoconsciência*. Faculdade de Educação Física de Santo André, nº 6, 2000.

RECHINELI, A.; PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão da Educação. Física. **Revista brasileira de educação especial**, São Paulo, v. 14, n.2 293-310, 2008

RODRIGUES, D. A Educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 24-25, p. 73-81, 2017.

RODRIGUES, G. M. O ser e o fazer na educação física: reflexões acerca do processo de inclusão escolar. *In: Educação Física e os Desafios da Inclusão*. 1ed. Vitória: EDUFES, 2010, v., p. 10-27.

ROPOLI, E. A. *et al.* A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. **A escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 51p.

SANTOS, H. J. L. dos. **Educação física no ensino médio: da sala de aula para o cotidiano dos alunos**. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá/Universidade Estadual de Londrina, 2020.

SANTOS, T. B. dos. **Efeito da tutoria por pares na participação de um aluno com deficiência física nas aulas de educação física**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9677>

SARMENTO PEREIRA, M. do P. S. **Educação Física no ensino médio: prática pedagógica concreta & ENEM**. 1ª ed. Goiânia: Ed. Espaço Acadêmico, 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo um a sociedade para todos**. 7ª.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHERER, R. S. **Cada um aprende do seu jeito: das adaptações às flexibilizações curriculares**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale dos Rios dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2015. Disponível: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3885/Renata%20Pocher%20Scherer.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SEABRA, L. Inclusão: Considerações sobre as pessoas com necessidades especiais na escola. *In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 104-111, v. 16.

SEABRA JÚNIOR, L. **Educação física e inclusão educacional: entender para atender**. 2012. 111 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SEDUC/GO. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022**. Goiânia-GO, 2020.

SILVA, R. F.; ARAÚJO, P. F. de. Educação Física adaptada e o percurso para sua alocação enquanto disciplina na formação superior. **Conexões**, Campinas, v. 3. n. 2, p. 123-142, 2005.

SILVA, R. F.; ARAÚJO, P. F. **Os caminhos da pesquisa em atividade motora adaptada**. São Paulo: Phorte Editora, 2012. v. 1.

SILVEIRA, A. A. T. da. **Educação física escolar inclusiva: olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público do Natal/RN**. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, (supl.2), 6-12, 1996.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 3. ed., Autores Associados. Campinas, São Paulo, 2004.

TARTUCI, D. Professor de apoio, seu papel e sua atuação na escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em goiás. *In: VII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial*, Londrina, de 08 a 10 novembro de 2011 – p. 1780-1793.

TEBALDI, M. **Formação continuada em educação física e inclusão do deficiente no ensino regular sob a ótica de professores**. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/121950>. Acesso em: 02 de fev.2023

TEIXEIRA, A. L. **O financiamento público da educação especial em Goiás – 2010 a 2013**. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

TIBALLI, E. F. A. A escola inclusiva no brasil: questões para o debate. RCE – **Revista Científica de Educação**, Inhumas, v.1, p.142-160, 2016.

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 11 OUT 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha, 1994.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VENTURA, P. R. V. **Physical education and its historical constitution revealing concealments**. 2010. 208 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Obras Completas – Tomo Cinco: **Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Nome, formação, há quanto tempo trabalha na Educação? Quanto tempo de atuação no ensino público? Nome do(s) colégio(s) que leciona e séries de atuação.
2. Qual ou quais disciplinas você teve na sua graduação que tinha como objeto de estudo a pessoa com deficiência?
3. Na sua opinião essa formação foi suficiente para sua atuação profissional? A Secretaria de Educação oferece formação continuada com a temática da inclusão?
4. Durante a sua formação você obteve orientação teórico metodológica para atuar na Educação Física inclusiva? Do ponto de vista teórico quais e metodológicos quais?
5. O que a escola oferece para o atendimento do aluno com deficiência?
6. Como é o seu trabalho com o estudante com deficiência?
7. Quais as dificuldades encontradas?
8. Como você analisa a participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?
9. Quais são as contribuições da Educação Física no processo de inclusão escolar?
10. Você gostaria de me acrescentar algum ponto que me permitisse caracterizar o trabalho do professor de Educação Física na escola inclusiva?

## ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**A prática pedagógica do professor de Educação Física na escola inclusiva da rede pública de Goiás - Ensino Médio**”. Meu nome é Renata Larangeira Braga, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação Básica. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. 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 pela pesquisadora responsável, via e-mail [renatabraga@aluno.facmais.edu.br](mailto:renatabraga@aluno.facmais.edu.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62)996663720. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** – colegiado responsável por revisar todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, inclusive os multicêntricos, cabendo-lhe a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas – da Universidade Federal de Jataí, pelo e-mail [cep@ufj.edu.br](mailto:cep@ufj.edu.br) ou telefone (64) 3606 8337.

### Informações Importantes sobre a Pesquisa:

A inclusão é um tema extremamente complexo e que traz bastante inquietude à instituição escolar e tem como objetivo garantir a permanência e sucesso do educando em todas as esferas. Entendendo a Educação Física como disciplina que tem como objetivo despertar no educando o interesse sobre os elementos da cultura corporal em suas diferentes possibilidades, esta pesquisa será desenvolvida com o objetivo de identificar e caracterizar a atuação do professor de Educação Física na escola inclusiva.

(  ) Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

(  ) Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Durante a entrevista poderá ocorrer um possível *desconforto emocional* e/ou de possíveis *riscos psicossociais* (ex.; constrangimento, intimidação, angústia,

insatisfação, irritação, mal-estar etc.), bem como os benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da participação do participante em sua pesquisa;

As entrevistas serão realizadas de forma presencial, na unidade escolar de atuação do profissional, sendo gravadas para depois serem transcritas e agrupadas.

### **Consentimento da Participação na Pesquisa:**

Eu, ....., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**A prática pedagógica do professor de Educação Física na escola inclusiva da rede pública de Goiás Ensino Médio**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, Renata Lorangeira Braga, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

### **ANEXO 3 - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**

A FACMAIS – Faculdade de Inhumas está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado, **A prática pedagógica do professor de Educação Física na escola inclusiva da rede pública de Goiás Ensino Médio**, coordenado pelo pesquisadora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, desenvolvido em conjunto com a pesquisadora Renata Lorangeira Braga na **Universidade Federal de Jataí**.

A FACMAIS assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de agosto/2022 até outubro/2022. A autorização para realização da pesquisa fica condicionada à obediência de procedimentos de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa e sua aprovação.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados. Autorizamos a citação do nome da instituição nos títulos e textos das futuras publicações dos resultados do estudo.

Inhumas, 23 de maio de 2022

---

**Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada**

## ANEXO 4 – PARECER COMITÊ DE ÉTICA

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INCLUSIVA DA REDE PÚBLICA DE GOIÁS ¿ ENSINO MÉDIO

**Pesquisador:** RENATA LARANJEIRA BRAGA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 61694822.8.0000.0187

**Instituição Proponente:** CENTRO DE EDUCACAO SUPERIOR DE INHUMAS EIRELI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.794.145

#### Apresentação do Projeto:

O presente projeto está sendo desenvolvido no Mestrado em Educação da FacMais – Inhumas, na Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Teoria e Processos Pedagógicos. Tem como objeto de pesquisa a educação física na escola inclusiva, sua finalidade é analisar como acontece a atuação do professor de Educação Física com estudantes do Ensino Médio. Busca-se compreender e identificar os limites e as possibilidades da atuação do professor Educação Física na escola inclusiva de Ensino Médio. A inclusão é um tema que causa inquietude na comunidade escolar, porque perpassa pontos que vão desde a sua implementação, um processo que começou a ser perceptível a partir da década de 80 e a garantia da permanência e de aprendizagem do estudante com deficiência na escola pública. O professor é o principal mediador na relação do processo ensino aprendizagem, a relação educador e educando deve ocorrer de modo que a aprendizagem aconteça em uma perspectiva de união mútua e constante superando qualquer dificuldade. O professor de Educação Física, deve estar atento para que ocorra convivências harmoniosas e construtivas, respeitando as individualidades e garantindo a aprendizagem pertinentes a sua disciplina cujo objetivo é despertar o interesse sobre os elementos da cultura corporal e suas diferentes possibilidades. O componente curricular Educação Física orientado de acordo com as premissas da educação inclusiva deve atender de forma a contemplar todos os estudantes, garantindo a aprendizagem e desenvolvimento efetivos. Cabendo ao professor identificar, definir e modificar estratégias de ensino para que haja sucesso nesse processo. Para identificar como está a

**Endereço:** BR 364, km 195, nº 3800 ¿ Câmpus Cidade Universitária -Bloco 5, sala 25

**Bairro:** Jataí

**CEP:** 75.801-615

**UF:** GO

**Município:** JATAÍ

**Telefone:** (64)3606-8337

**E-mail:** cep@ufj.edu.br



Continuação do Parecer: 5.794.145

atuação do professor de Educação Física, a pesquisa de campo será realizada em cinco escolas estaduais da cidade de Goiânia, tendo com sujeitos cinco professores de Educação Física que ministram aulas para turmas de Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries). A pesquisa de campo será desenvolvida através de um roteiro de entrevista semiestruturado com dez perguntas. As escolas definidas foram: um colégio de tempo integral, um colégio militar, três unidades de ensino de diferentes regiões de Goiânia.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **OBJETIVO GERAL**

Compreender e identificar os limites e as possibilidades da atuação do professor Educação Física na escola inclusiva de Ensino Médio.

##### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar os processos que caracterizam a inclusão escolar, tendo a Educação Física no Ensino Médio como ferramenta de inclusão;
- Analisar o trabalho pedagógico do professor de Educação Física na educação inclusiva em Goiás;
- Explicitar a relevância da Educação Física como ferramenta de inclusão e de desenvolvimento físico e cognitivo dos estudantes na educação inclusiva.

##### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Toda pesquisa por mais cuidadosa e planejada que seja, apresenta riscos. Este estudo prevê risco mínimo, ponto que a entrevista não causará modificações fisiológicas ou psicológicas que possam prejudicar ou causar constrangimento ao(a) professor(a). Contudo, caso ocorra algum desconforto, ou situações de estresse referente à alguma pergunta, a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento, resguardando o(a) professor(a) de qualquer inconveniente.

Como benefício, a presente pesquisa pretende estabelecer um aumento do debate elencando a importância da atuação do professor de Educação Física na escola inclusiva, abordando a prática pedagógica nas turmas de Ensino Médio das escolas públicas. Considero uma pesquisa importante para dialogar sobre o assunto entre os professores de Educação Física da rede pública de Goiás, bem como para os alunos da graduação e pós-graduação na área da Educação.

##### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Segundo a pesquisadora, a educação física nasceu associada a uma visão homogeneizadora do



Continuação do Parecer: 5.794.145

ensino, pautada pela busca do alto rendimento e pela competição. Com a investigação, espera-se compreender como o professor de educação física pode contribuir na aprendizagem dos alunos com deficiência no Ensino Médio, caracterizando os limites e possibilidades de sua atuação profissional. Parte-se da ideia que a atuação do professor de educação física se identifica e de caracteriza de maneira a colaborar com a aprendizagem do estudante com deficiência.

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

- a. Folha de Rosto – presente e adequada.
- b. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Presente e adequado
- c. Termos de Anuência Institucional (TAI) – presente e adequado.
- d. Termo de Compromisso dos Pesquisadores – presente e adequado
- e. Projeto de pesquisa completo e detalhado – presente e adequado.
- f. Cronograma – presente e adequado
- g. Outro (especificar) – Protocolo de pesquisa (roteiro das entrevistas, presente e adequado)

**Recomendações:**

Não há;

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

As seguintes pendências foram ressaltadas no último parecer:

No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

Não havia a especificação dos riscos e benefícios, na atual versão foram inseridos;

Pendências no projeto de pesquisa:

No projeto não se apresentavam os riscos e benefícios, apenas no desenho da Plataforma Brasil. Solicitei que inserisse em tópico a parte, para conferir mais clareza ao projeto.

Na atual versão foram inseridos, conforme recomendação;

O cronograma foi revisto, considerando que a a pendência gerada neste CEP na última versão do protocolo;

Continuação do Parecer: 5.794.145

Nos Termos de Anuência Institucional (TAI):

Na última versão dos termos todos estavam sem assinatura e carimbo das direções das escolas onde ocorrerão as entrevistas, além disso, a permissão dos termos autorizava a coleta de dados durante os meses de outubro/2022 até novembro/2022, o que não seria possível, pois o protocolo gerou nova pendência;

Na atual versão todos os Termos foram reapresentados, assinados e atualizados conforme novo cronograma;

Na Folha de Rosto:

A mesma não estava assinada pela pesquisadora, a versão atual está assinada, tanto pela pesquisadora quanto pela instituição responsável;

A pesquisadora apresentou a carta resposta apontando as alterações realizadas nos documentos que geraram pendências, além de sinalizar nos documentos as alterações realizadas.

Considerando que todas as pendências foram solucionadas, considero o presente protocolo de pesquisa aprovado, salvo melhor juízo deste comitê de ética.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG Regional Jataí considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável devesse encaminhar ao CEP-UFG Regional Jataí o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e/ou 510/16. O prazo para entrega do Relatório e de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para julho de 2023.

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

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	24/11/2022		Aceito

Endereço: BR 364, km 195, nº 3800, C. Câmpus Cidade Universitária - Bloco 5, sala 25  
 Bairro: Jataí CEP: 75.801-615  
 UF: GO Município: JATAÍ

JATAI



Continuação do Parecer: 5.794.145

Básicas do Projeto	ETO_1992305.pdf	14:03:41		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_2022_final.pdf	24/11/2022 14:03:09	RENATA LARANGEIRA BRAGA	Aceito
Outros	Respostas_e_Pendencias.pdf	24/11/2022 14:02:41	RENATA LARANGEIRA BRAGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Anuencia_Solon.pdf	24/11/2022 14:00:44	RENATA LARANGEIRA BRAGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Anuencia_Palmito.pdf	24/11/2022 14:00:20	RENATA LARANGEIRA BRAGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Anuencia_Olga_Mansur.pdf	24/11/2022 13:58:26	RENATA LARANGEIRA BRAGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Anuencia_CEPMG_Guanabara.pdf	24/11/2022 13:58:11	RENATA LARANGEIRA BRAGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Anuencia_Albert_Sabin.pdf	24/11/2022 13:57:58	RENATA LARANGEIRA BRAGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Humanas_UFJ_2022.pdf	24/11/2022 13:56:03	RENATA LARANGEIRA BRAGA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	24/11/2022 13:49:07	RENATA LARANGEIRA BRAGA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_2022_revisado_29_assinado.pdf	14/10/2022 16:45:04	RENATA LARANGEIRA BRAGA	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_1.pdf	15/08/2022 10:25:01	RENATA LARANGEIRA BRAGA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	15/08/2022 10:16:30	RENATA LARANGEIRA BRAGA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Termo_de_compromisso.pdf	15/08/2022 09:52:07	RENATA LARANGEIRA BRAGA	Aceito

Endereço: BR 364, km 195, nº 3800 ç. Câmpus Cidade Universitária -Bloco 5, sala 25  
 Bairro: Jataí CEP: 75.801-615  
 UF: GO Município: JATAÍ  
 Telefone: (64)3606-8337 E-mail: cep@ufjf.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
JATAÍ



Continuação do Parecer: 5.794.145

Cronograma	Cronograma.pdf	15/08/2022 09:46:58	RENATA LARANGEIRA BRAGA	Acelto
------------	----------------	------------------------	-------------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JATAÍ, 05 de Dezembro de 2022

---

**Assinado por:**  
**Marcelo Borges Henriques**  
**(Coordenador(a))**