

**EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA E SUAS IMPLICAÇÕES NA
ESCOLA:**

pontos e contrapontos no olhar para a deficiência

VASCO FILIPE MOREIRA PIRES

RIO CLARO – SP
2020

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA E SUAS IMPLICAÇÕES NA ESCOLA:

pontos e contrapontos no olhar para a deficiência

VASCO FILIPE MOREIRA PIRES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física, na Área de Educação Física Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Candida Soares Del-Masso

RIO CLARO – SP
2020

P667e Pires, Vasco Filipe Moreira
Educação Física inclusiva e suas implicações na escola : pontos e contrapontos no olhar para a deficiência / Vasco Filipe Moreira Pires.
– Rio Claro, 2020
116 p. : il., tabs., fotos + e-book

Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Maria Cândida Soares Del-Masso

1. Educação Física. 2. Educação Física Inclusiva. 3. Escola. 4. Deficiência. 5. ProEF. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA E SUAS IMPLICAÇÕES NA ESCOLA:
Pontos e contrapontos no olhar para a deficiência

AUTOR: VASCO FILIPE MOREIRA PIRES

ORIENTADORA: MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO FÍSICA,
área: Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO (Participação Virtual)
IEP3 / UNESP - Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas - São Paulo / SP

Profa. Dra. DENISE IVANA DE PAULA ALBUQUERQUE (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. FÁBIO ARLINDO SILVA (Participação Virtual)
IEP3 / UNESP - Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas - São Paulo / SP

Rio Claro, 16 de dezembro de 2020

Com a jornada de conclusão desse ciclo de trabalho é inevitável olhar para o passado e agradecer a todos que construíram possibilidades e dedicaram seus esforços estruturando minha formação.

Dedico esse trabalho:

Aos meus pais que deram valiosos e importantes ensinamentos que levarei para o resto da minha vida, como seus fantásticos exemplos de vida e bons valores.

A última boa notícia que comuniquei ao meu pai Vasco Bettencourt foi sobre a admissão no ProEF e, felizmente, consegui agradecê-lo em vida por oportunizar uma ótima educação, logo, espero que em algum lugar do céu, meu pai, você receba esse reconhecimento.

À minha mãe por sempre me guiar e me alinhar em escolhas corretas da vida com suas palavras sábias e inteligentes. Obrigado mãe por todos os aprendizados e sempre estar do meu lado nos momentos difíceis.

À minha esposa Paula e minha filha Bella por entenderem os momentos dedicados ao mestrado e proporcionarem suporte emocional para superar as dificuldades.

Às minhas irmãs Catarina e, em especial, para a Mônica por oferecer apoio sempre.

À professora Maria Candida Del-Masso por tornar realidade a viabilidade desse trabalho acadêmico.

AGRADECIMENTOS

A dissertação de um trabalho acadêmico é uma construção complexa, todavia, esse trabalho se tornou um caminhar suave pelo aprendizado, mas esse processo somente se sucedeu dessa forma graças ao trabalho da orientadora Maria Candida, apenas pessoas com muito conhecimento e vivência profissional conseguem conduzir o trabalho com essa serenidade e harmonia.

Obrigado por absorver o turbilhão de ideias e angústias com relação à dissertação no sentido que me delineou e direcionou com maestria e objetividade nesse percurso acadêmico!

Você professora, sempre será uma orientação e um exemplo a ser seguido de excelência na arte da docência!

Agradeço a professora Suraya Darido por idealizar um projeto excepcional oportunizando capacitação e saber aos professores, unindo precisamente a teoria acadêmica à realidade da vida escolar, sendo assim, estendo também meus agradecimentos a todos da coordenação do ProEF, a Denise Albuquerque e, novamente, a polivalente Maria Candida que acreditaram nessa proposta transformadora do ensino e, através do trabalho incessante e competente conseguiram transformar um sonho grandioso em uma oportunidade real, o ProEF de fato está escrevendo um novo capítulo para a Educação Física escolar brasileira.

Aos Núcleos do ProEF da Unesp – Rio Claro e da UFSCar juntamente com todos os professores de Educação Física que se envolveram no curso e foram verdadeiros “heróis” da aprendizagem sendo inovadores e incríveis “desbravadores” nessa via de estudo do mestrado profissional.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

PIRES, Vasco Filipe Moreira. **Educação Física Inclusiva e suas implicações na escola**: pontos e contrapontos no olhar para a deficiência. Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso. 2020. 116p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020.

RESUMO

Movidos pela proposta do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF e na intenção de problematizar questões do contexto educacional da rede escolar, fomos impulsionados para a realização de reflexão sobre os aspectos que gravitam em torno da Educação Física Inclusiva. A fundamentação teórica da Educação Inclusiva é substancial dentro da área acadêmica, todavia, em muitos momentos esses decretos, leis e documentos não estabelecem diálogo harmônico e efetivo com a intervenção prática dos professores de Educação Física que trabalham com estudantes com deficiência. Avaliamos nos relatos dos docentes pesquisados certa dicotomia entre essa teoria e as práticas corporais, estabelecendo-se lacuna entre os estudos de preparação e a vida profissional escolar, sobretudo devido à complexidade e a demanda do atendimento dos estudantes com deficiência no contexto da escola. Devido à crescente evolução da demanda do número de estudantes com deficiência matriculados na escola, é fundamental que a formação acadêmica dos docentes acompanhe o desenvolvimento do processo inclusivo para adequar e atender efetivamente às necessidades desse grupo de estudantes. Entretanto, a questão central é: qual o caminho para que a formação dos professores seja instrumentalizada e realizada para proporcionar ações profissionais corretas e eficientes em uma escola aberta à diversidade e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os estudantes? Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo consistiu em identificar junto aos professores de Educação Física, regularmente lotados na rede municipal de educação de uma cidade do litoral sul paulista, a formação recebida em suas graduações para o atendimento a estudantes com deficiência em suas aulas de educação física, suas dificuldades, as soluções realizadas no que diz respeito aos aspectos atitudinais, conceituais e procedimentais em sua prática cotidiana de aula, assim como, apontar sugestões a partir das situações vivenciadas. O delineamento metodológico deste estudo seguiu o modelo de pesquisa qualitativa e quantitativa e o método utilizado para coleta de dados foi composto de um questionário com questões abertas e fechadas direcionadas aos professores. Os resultados apurados demonstraram fragilidade na formação acadêmica no âmbito da graduação em relação à Educação Física Inclusiva, sugerindo a importância de capacitações e formações continuadas sobre essa temática. Assim, como parte do estudo, construímos o material pedagógico educacional intitulado Educação Física Inclusiva: caminhos para uma prática coletiva, como suporte aos professores em suas atividades profissionais em Educação Física Escolar no atendimento de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência.

Palavras-chave: Educação Física Inclusiva. Educação Física Escolar. Estudantes com Deficiência. ProEF. Capacitação de Professores em Educação Física Inclusiva.

PIRES, Vasco Filipe Moreira. **Inclusive Physical Education and its implications for school work**: points and counterpoints by looking at disabilities. Advisor: Maria Candida Soares Del-Masso. 2020. 116 p. Dissertation (Professional Master's degree in Physical Education within National Network - ProEF) – Instituto de Biociencias, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020.

ABSTRACT

Moved by the proposal of the Professional Master's Degree in Physical Education in the National Network – ProEF and in the intention of problematizing issues in the educational context of the school network, we were encouraged to conduct a reflection on the aspects that gravitate around Inclusive Physical Education. The theoretical foundation of Inclusive Education is substantial within the academic area, however, in many instances these decrees, laws and documents do not establish a harmonious and effective dialogue with the practical intervention of Physical Education teachers who work with students with disabilities. We evaluated in the reports of the researched teachers a certain dichotomy between this theory and the corporal practices, establishing a gap between the preparation studies and the school professional life, mainly due to the complexity and the demand of attending students with disabilities in the school context. Due to the growing evolution of the demand for the number of students with disabilities enrolled in the school, it is essential that the academic training of teachers accompany the development of the inclusive process to adequately adapt and meet the needs of this group of students. However, the central question is: what is the way for teacher training to be instrumentalized and carried out to provide correct and efficient professional actions in a school open to diversity and committed to the integral development of all students? In this perspective, the objective of this study was to identify, together with Physical Education teachers, regularly assigned to the municipal education network of a city on the south coast of Sao Paulo, the training received in their graduations to attend students with disabilities in their education classes. physical, its difficulties, the solutions made with regard to attitudinal, conceptual and procedural aspects in its daily classroom practice, as well as pointing out suggestions from the situations experienced. The methodological design of this study followed the model of qualitative and quantitative research and the method used for data collection was composed of a questionnaire with open and closed questions addressed to teachers. The results obtained showed weakness in academic training in the context of undergraduate courses in relation to Inclusive Physical Education, suggesting the importance of training and continuing education on this theme. Thus, as part of the study, we built the educational pedagogical material entitled Inclusive Physical Education: paths for a collective practice, as support for teachers in their professional activities in School Physical Education in the care of all students, including those with disabilities.

Keywords: Inclusive Physical Education. School Physical Education. Disabled students. ProEF. Inclusive Physical Education Teachers' Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Unidades Temáticas e objetos do conhecimento do 1º ao 5º ano.....48

Figura 2 – Unidades Temáticas e objetos do conhecimento do 6º ao 9º ano.....48

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Educação mais inclusiva/número de matrículas32

Gráfico 2 – Comparação do número de matrículas dos alunos com deficiência entre as classes comuns em relação as classes especiais somadas às escolas especializadas – 2009/201934

Gráfico 3 – Educação Especial/Inclusiva35

Gráfico 4 – Número de estudantes e respectivas deficiências da Escola 161

Gráfico 5 – Número de deficiências na Escola 2.....64

Gráfico 6 – Faixa etária dos participantes66

Gráfico 7 – Gênero dos Participantes66

Gráfico 8– Formação Complementar dos Participantes68

Gráfico 9 – Formação Acadêmica.....72

Gráfico 10 – Formação Continuada79

Gráfico 11 – Dificuldades nas aulas de Educação Física Inclusiva.....83

Gráfico 12 – Sugestões para melhorar o desenvolvimento da Educação Física Inclusiva90

Gráfico 13 – Pontos Relevantes para a Educação Física Inclusiva91

Gráfico 14 – Planejamento de aulas em Educação Física Inclusiva96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Educação Especial/Inclusiva	36
Quadro 2 – Caracterização da Rede Municipal de Ensino	58
Quadro 3 – Inclusão dos estudantes com deficiência na Escola 1	60
Quadro 4 – Inclusão dos alunos com deficiência (Escola 2)	62
Quadro 5 – Ano de Conclusão da Graduação	67
Quadro 6 – Conhecimentos construídos nas práticas pedagógicas na Educação Física Escolar – Formação Ruim	73
Quadro 7 – Conhecimentos construídos nas práticas pedagógicas na Educação Física Escolar – Formação Razoável	74
Quadro 8 – Importância de Cursos de Formação e Material Pedagógico	80
Quadro 9 – Atividades realizadas em Educação Física Inclusiva	92
Quadro 10 – Principais Atividades em Educação Física Inclusiva	94
Quadro 11 – Planejamento de Aulas em Educação Física Inclusiva	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, em classes comuns e classes especiais – Brasil – 2009 e 2019	33
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ATP	Assistentes Técnicos Pedagógicos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Alternativa Aumentativa
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LBDEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Objetivos	19
2 MARCO CONCEITUAL	20
2.1 Marcos conceituais e legais no cenário da Educação Física Escolar	20
2.2. Breve cenário da Educação Física Escolar com ênfase para os estudantes com deficiência	27
2.3 Educação Física Inclusiva ou Adaptada?	37
2.4 A construção do currículo de Educação Física em um município paulista.....	51
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	57
3.1 Universo da pesquisa	57
3.2 Participantes	64
3.3 Materiais e Métodos	69
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	71
4.1 Categoria 1 – Formação Acadêmica.....	72
4.2 Categoria 2 – Formação Complementar.....	78
4.3 Categoria 3 – Dificuldades na atuação em Educação Física Inclusiva e Possíveis Sugestões para melhoria da atuação.....	82
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES	111
APÊNDICE A –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	112
APÊNDICE B – Instrumento de coleta – Questionário	114

1 INTRODUÇÃO

Com a evolução histórica da Educação Física brasileira, seja na construção da legislação nacional, seja mediante o progresso dos estudos constantes do meio acadêmico, ocorreu clara intenção de potencializar o ensino da cultura corporal de movimento para uma parcela de educandos cada vez maior. Nessa perspectiva, destacamos a instalação de um embate no âmbito da Educação Física entre a inclusão e a exclusão dos estudantes com deficiência.

Nas décadas de 1950, 1960, 1970 e início de 1980, sob a concepção tecnicista aliada ao militarismo, foi introduzido no Brasil o método Desportivo Generalizado, incorporando o conteúdo esportivo aos métodos da Educação Física (BETTI, 1991).

Segundo Darido (2004, p.7):

É nesta fase da história que fatores tais como o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios estão mais presentes no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática, uma repetição mecânica dos movimentos esportivos.

Realizando um contraponto nesse contexto devido ao aspecto excludente das abordagens realizadas em um passado recente na Educação Física, os estudantes com deficiência não tinham o potencial prático de participação nas aulas. Assim, refletindo sobre o cenário atual, nos questionamos em qual grau de atuação estão os indivíduos que mais precisam de atenção no contexto educacional, considerando o estudante com deficiência? Estão sendo avaliadas com rigor as carências e as capacidades desses estudantes que precisam de um olhar mais cuidadoso no cotidiano escolar? Eles estão efetivamente participando das atividades escolares, particularmente das atividades de Educação Física e sentindo-se verdadeiramente incluídos?

Nesses questionamentos identificamos que, durante muito tempo, o indivíduo que apresentasse algum déficit ou alguma deficiência ficava à margem da sociedade, não sendo permitido a ele o convívio e a participação ativa e plena junto ao grupo social, aspectos referendados por Goffman (1988) e Telford e Sawrey (1988). Essa exclusão ocorreu por décadas, fortalecendo a institucionalização da segregação, passando de geração em geração, sem reflexão e com base em conceitos errôneos

e equivocados acerca da pessoa com deficiência e da própria deficiência, mas presentes em um determinado momento histórico.

No contexto, o qual acentuou a segregação como forma mais utilizada para se lidar com as pessoas com deficiências, tomou vulto o movimento de desinstitucionalização, largamente difundido nos países desenvolvidos e com pouca ressonância nos países em desenvolvimento, que teve por objetivo “[...] remover os pacientes das instituições totais e dos hospitais e trazê-los para o meio social, para o convívio próximo à família ou junto dela, minimizando os efeitos negativos causados pelas instituições” (DEL-MASSO, 1984, p. 12).

Embora o movimento seguinte tenha visado a integração mediante o Paradigma de Serviços, conforme argumenta Aranha (2001), efetivamente essa ação não ocorreu e os estudantes com deficiência permaneceram em contextos segregados dentro do sistema escolar.

Com a intenção de quebrarem-se as amarras desse cenário baseado ainda na exclusão, cristalizado em um passado não tão distante e favorecendo a desconstrução de um preconceito equivocado, foi necessário abrir as janelas da sociedade, indicando uma gama enorme de caminhos e possibilidades de vivências para as pessoas com deficiências, desvelando mundo rico e pleno de saberes a ser descoberto. Assim, a inclusão ocorre mediante o Paradigma de Suporte, citado por Aranha (2001), com o intuito de ao incluir-se as pessoas com deficiência, o suporte ocorria no próprio contexto, quer na escola, quer no trabalho, quer no meio social. Assim, essa mudança rumo à efetiva inclusão precisa acontecer na base da sociedade, logo é importante que essa janela de oportunidades seja visualizada por todas as pessoas que fazem parte da construção do processo social e educacional, quer sejam professores, gestores, atendentes educacionais e, sobretudo, os maiores beneficiários dessas conquistas, as crianças, os adolescentes e os jovens, com ou sem deficiências, fazendo com que esse processo comece dentro dos muros da escola possibilitando a inclusão de todos. Nesse sentido,

[..] Na escola pressupõe, conceitualmente, que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente (CARVALHO, 1998, p. 170).

A inclusão é um processo amplo, com transformações, de pequeno, médio e grande porte, nos espaços e ambientes físicos, na mentalidade das pessoas, inclusive daquelas com deficiência, para promover uma sociedade que aceite e valorize as diferenças individuais e aprenda a conviver com a diversidade humana, através da compreensão e da cooperação mútua (CIDADE; FREITAS, 1997).

Apesar do distanciamento entre teoria e prática, no que se refere ao direcionamento inclusivo, essa distância é algo estrutural ou funcional?

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo 'necessidades educacionais especiais' refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídos em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente a educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994).

É importante pensarmos em uma forma mais abrangente, expandindo as fronteiras locais. Será que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017a) estão oportunizando o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência? Ou, ainda, será que o PCN, a BNCC, ou os documentos que regem a Educação Brasileira, como a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) dentro da análise da evolução

das competências e habilidades dos estudantes como um todo preveem os avanços pedagógicos para essa parcela de educandos?

Segundo Seabra Jr. (2012a), existem diversos documentos da Unesco que estruturam as políticas governamentais voltadas às pessoas com deficiência, tais como: a Declaração de Jomtien – Tailândia de 1990, Declaração de Salamanca de 1994, Convenção de Guatemala de 1999, Declaração de Montreal de 2001, entre outras.

No Brasil, no que se refere à legislação e documentos nacionais, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apontam e sugerem possibilidades e caminhos para o avanço no atendimento de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, aspectos também referendados por Seabra Junior. (2012a).

A partir desses documentos, podemos destacar a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006 e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009) e, mais recente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015a) que trazem novo olhar para a questão da deficiência e da pessoa com deficiência. Recentemente, nos deparamos com o Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020) que institui a Política Nacional de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao longo da vida que, apesar de ter entrado em vigor, ainda precisa ser implementada a partir de diretrizes nacionais a serem elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

O embasamento legal é substancial dentro da área, todavia nos questionamos: esses documentos dialogam e estão em harmonia com a formação pedagógica particularmente para os docentes da área de Educação Física? Pensando no maior protagonista que irá intermediar e conduzir essas ações, e por que não dizer obrigações, será que são realizadas reflexões contextualizadas considerando todos

os estudantes durante a formação do professor de educação física? Será que são realizadas capacitações e preparações adequadas desses profissionais que são engrenagens primordiais para que o processo de inclusão de todos os estudantes realmente se efetive? O profissional que sai da universidade está orientado e subsidiado para realizar um trabalho efetivo mediante práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva?

A partir desses questionamentos, nos remetemos ao documento da UNESCO (UNESCO, 1994) que pontua diferentes conduções profissionais para que a inclusão efetivamente ocorra, assim como o preparo de profissionais e de contextos colocando em prática o que preconiza a Declaração de Salamanca:

Treinamento especializado em educação especial que leve às qualificações profissionais deveria normalmente ser integrado com ou precedido de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores para que a complementaridade e a mobilidade sejam asseguradas. O Treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial. Uma abordagem não categorizante que embarque todos os tipos de deficiências deveria ser desenvolvida como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência (UNESCO, 1994).

Assim, com base nesse documento da UNESCO, é sugerido o enriquecimento dos currículos acadêmicos nas diferentes áreas do conhecimento e de formação profissional para que os futuros profissionais tenham, pelo menos, um mínimo de conhecimento acerca da deficiência e das pessoas com deficiência em sua formação acadêmica que, com certeza, terão contato em sua vida profissional futura.

Entretanto, o que ocorre na maioria das vezes é a formação complementar mediante estudos e cursos de capacitação e/ou pós-graduação abordando questões inclusivas, de deficiência e sobre estudantes com deficiência, aprimorando o conhecimento dos docentes, visando à efetivação de um atendimento pleno às pessoas com deficiência, sobretudo na área da Educação Física, pois é necessário entender para atender os estudantes com deficiência no cotidiano da prática do **chão da escola**.

Quando pensamos no caminhar dos espaços escolares inclusivos efetivos, é necessário que, conseqüentemente, nos debruçemos também na análise das políticas públicas na área. Assim,

A política inclusiva anunciada pela legislação nacional se sustenta na ideia de direito de acesso de todos à educação. No entanto, tornar a escola aberta às diferenças de qualquer ordem exige uma multiplicidade de ações, visto que, embora haja ênfase no público alvo da educação especial e seu acesso ao sistema comum de escolarização, é inegável a necessidade de uma reflexão profunda sobre a organização da escola contemporânea e suas condições para atender ao dispositivo legal. Não há dúvidas de que muito será feito no ensejo de possibilitar as crianças e jovens brasileiros o acesso não apenas à escola, mas ao conhecimento sistematizado acumulado na história da humanidade. Talvez possamos localizar sem maiores discussões esse como sendo objetivo específico da escola, porém, não há como descartar a necessidade da organização de toda uma administração pública para que os objetivos delineados em leis e princípios sejam concretamente alcançados (OLIVEIRA; DEL-MASSO, 2014, p. 80).

Nessa perspectiva, é preciso incluir os estudantes com deficiências de **corpo inteiro** dentro do processo de aprendizagem, construindo uma perspectiva cidadã para esses estudantes. Todavia, essa máxima teórica indiscutível que se repete de forma holística está realmente acontecendo e está sendo fomentada nas redes de ensino, em diferentes instâncias, quer municipais, quer estaduais, assim como nas políticas públicas?

Embora o panorama legal seja favorável e no campo teórico já tenhamos produção quantitativa e qualitativamente considerável, quando se discute a temática da inclusão educacional, o cenário atual que se apresenta ainda é coberto de ações descontextualizadas e de insegurança, sobretudo no campo da intervenção. Estas ações parecem ser mediadas pela representação e pela percepção que os professores têm acerca do tema e por questões de formação profissional de pouca qualidade, o que pode influenciar direta ou indiretamente o processo ensino-aprendizagem, resultando em desacordos entre entendimento e atendimento no processo da inclusão. Como consequência destes desacordos, contrariando as expectativas iniciais, o paradoxo da inclusão/exclusão tem se tornado mais evidente e até mais frequente no ambiente escolar, na medida em que os alunos com necessidades educacionais especiais chegam às classes comuns no denominado ensino regular (SEABRA JUNIOR, 2012a, p. 9).

Sendo assim, é dentro dos muros da escola que são construídos, em grande parte, os valores da sociedade. Logo essa nova geração de crianças e adolescentes, que em breve estará na universidade e/ou no mercado de trabalho, somente poderá entender, respeitar, cuidar e oportunizar condições cidadãs das pessoas com

deficiências se esses princípios e conceitos forem impreterivelmente trabalhados no cotidiano da sala de aula com o forte suporte pedagógico das diferentes áreas do conhecimento nas diferentes modalidades pedagógicas.

No que se refere à Educação Física, como área de formação,

[...] ela tem passado por transformações significativas, desde conceitos, metodologias e interferências das diretrizes do marco regulatório, como importantes momentos que contribuíram para estabelecer relevante cultura na sua prática.

Nesse cenário, a Educação Física, como componente curricular da Educação Básica desponta como disciplina que considera no processo de aprendizagem aspectos como as dimensões culturais, étnicas, sociais, políticas e afetivas presentes na relação do movimento, pois, é através dele que as pessoas interagem umas com as outras e com a sociedade (ALBUQUERQUE; DEL-MASSO; FUJIHARA, 2020, p. 68).

Somado aos aspectos citados, os autores destacam que:

Ao tomar consciência da relevância dessa disciplina no processo de inclusão, é significativo que os profissionais que atuam nas aulas de Educação Física defendam os princípios que já são legitimados nessa área para benefícios propostos, bem como reivindicar práticas politizadas no contexto escolar, na qual a participação de todos deve ser garantida (ALBUQUERQUE; DEL-MASSO; FUJIHARA, 2020, p. 69).

Considerando os aspectos mencionados, pretendemos, neste estudo, aprofundar a reflexão sobre a formação dos professores de Educação Física e como a temática acerca da inclusão de estudantes com deficiência esteve presente em suas graduações, identificando igualmente as necessidades e inquietações dos professores sobre a Educação Física Inclusiva, seus questionamentos, as problemáticas e possíveis soluções nas práticas pedagógicas vivenciadas por professores na área em estudo.

Assim, pretendemos neste estudo analisar a concepção de Educação Física Inclusiva tendo como ponto de partida os dados do universo da educação inclusiva e especial municipal e brasileira para, a partir desta análise, identificarmos como os professores compreendem essa temática e essa prática dentro de um espaço da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do litoral sul paulista.

1.1 Objetivos

O objetivo deste estudo consiste em identificar junto aos professores de Educação Física, regularmente lotados na Rede Municipal de Educação de uma cidade do litoral sul paulista, qual a formação recebida em suas graduações para o atendimento a estudantes com deficiência em suas aulas de Educação Física, quais dificuldades encontradas, quais as soluções adotadas no que diz respeito aos aspectos atitudinais, conceituais e procedimentais em sua prática cotidiana de aula, assim como apontar sugestões a partir das situações vivenciadas.

Considerando esses dados, construímos como Produto Educacional¹ um material pedagógico orientador para servir de suporte aos professores em suas atividades profissionais em Educação Física Escolar no atendimento de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência.

¹ Cf. PIRES, V. F. M. **Educação Física Inclusiva**: caminhos para uma prática corporal coletiva. Rio Claro: Unesp, 2020.

2 MARCO CONCEITUAL

Nesta seção abordaremos o marco conceitual da Educação Física Escolar nos aspectos conceituais e legais, a nossa compreensão acerca da Educação Física Inclusiva e como é constituído o currículo pedagógico da Rede Municipal de Educação de uma cidade do litoral sul paulista, contexto de nosso estudo, no que se refere à Educação Física Inclusiva.

2.1 Marcos conceituais e legais no cenário da Educação Física Escolar

Atualmente a Educação Física é ressignificada ao ultrapassar os limites até então considerados nessa área do conhecimento ao contemplar “apenas o ensino dos esportes e do gesto motor correto”, como destacam Darido e Diniz (2018, p. 10). Os autores ressaltam que:

[...] muito mais que isso, cabe ao professor de Educação Física problematizar, interpretar, relacionar, compreender com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal do movimento. Como particularidade da Educação Física, as práticas corporais são aquelas que se apresentam na forma de jogos e brincadeiras, ginásticas, lutas, esportes, danças e práticas corporais de aventura. Todo esse conjunto de atividades, produzidas de maneira cultural e historicamente situadas, convencionou-se chamar de cultura corporal do movimento. No Brasil, a Educação Física na escola recebeu influências da área médica com ênfase nos discursos pautados na higiene, na saúde e na eugenia, nos interesses militares e, também, dos grupos políticos dominantes que viam no esporte um instrumento complementar da ação. Dentro desse contexto, a Educação Física passou a ter a função de selecionar os mais aptos para representar o país em diferentes competições. O governo apoiou a Educação Física na escola, objetivando tanto a formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como a desmobilização de forças oposicionistas. Assim, estreitam-se os vínculos entre esporte e nacionalismo. A partir da década de 1980, em função do novo cenário político, esse modelo de esporte de alto rendimento para a escola passou a ser fortemente criticado e, como alternativa, surgem novas formas de pensar a Educação Física na escola. É preciso ressaltar, no entanto, que, apesar das mudanças no discurso, sobretudo acadêmico, características desse modelo ainda influenciam muitos professores e suas práticas (DARIDO; DINIZ, 2018, p. 10).

A partir das concepções para a Educação Física, o entendimento do forte, do perfeito, do **normal** fica evidente, não abrindo espaço para a diversidade, estabelecendo assim meios de categorizar os indivíduos, deixando à margem os que

não apresentassem as características desejáveis ao perfeito, o qual entendimento, aliás, estaria de acordo com o momento sociopolítico e educacional. Nessas concepções já podemos identificar a estigmatização sofrida pelos indivíduos, particularmente aqueles com deficiências, que não correspondiam ao desejado atribuindo a eles características distintivas e perceptíveis pelo meio social. Podemos sugerir a concepção de estigma apontada por Goffman (1988, p. 13) ao citar que:

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos.
Um estigma é, então, na realidade, um tipo de relação entre atributo e estereótipo, [...] há importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade levam ao descrédito.

Considerando os autores citados, a Educação Física, ao privilegiar a perfeição acaba por excluir os que apresentavam qualquer diferença em sua constituição enquanto indivíduo, não tendo na diversidade grande fator de aprendizagem. Destacamos que essa temática será especificada na seção seguinte quando abordaremos a Educação Física Escolar e os estudantes com deficiência.

Para que possamos situar a Educação Física no contexto da escola recuperamos o pensamento de Darido e Diniz (2018, p. 11) que a compreendem na seguinte perspectiva:

[A] Educação Física escolar como uma das convergências entre as tendências de cunho mais sociocultural. Trata-se de uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, e que instrumentaliza para usufruir dos jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. Trata-se de localizar, em cada uma dessas práticas corporais produzidas pela cultura, os benefícios humanos e suas possibilidades na organização da disciplina no contexto escolar.

A Educação Física escolar enquanto componente curricular está presente nas legislações educacionais brasileiras apresentando diferentes enfoques e concepções, a partir do momento histórico e sociopolítico em que foram promulgadas.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961) ao fixar as diretrizes e bases da educação nacional, no que se refere à Educação Física é citado em seu Título V – Dos Sistemas de Ensino – no Artigo 22,

que “[...] será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos” (BRASIL, 1961) atualizado à época pelo texto no Artigo 22 que “[...] será obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior” (BRASIL, 1961).

De acordo com González e Schwengber (2012), a Educação Física nessa época tinha como finalidade a recreação individual e coletiva, o que descomprometia a tarefa de ensinar conhecimentos específicos, dando a ela o formato de jogos, brincadeiras, em um clima *laissez-faire*², característica essa que compromete o papel da Educação Física.

Impolcetto e Darido (2018) apontam que dez anos depois ocorreu uma reforma educacional, sendo que a denominação de Educação de Grau Primário e Médio passou a ser denominada Ensino de 1º e 2º Graus. No contexto da Educação Física, o artigo 7º da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971a), de 11 de agosto de 1971, deixou de mencionar o limite de idade de obrigatoriedade da prática, tornando-se obrigatória em todos os níveis de ensino e facultativa ao estudante que estivesse em alguma das seguintes condições:

- Trabalhasse mais de seis (6) horas por dia e estudasse à noite;
- Tivesse mais de 30 anos de idade;
- Prestasse serviço militar;
- Fosse fisicamente incapacitado (IMPOLCETTO; DARIDO, 2018, p. 2).

Em 1971, o Decreto nº 69.450/1971 (BRASIL, 1971b) forneceu nova regulamentação específica à Educação Física. Sob o ponto de vista de Betti (1991, p. 104) ela é compreendida como:

[...] atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional (BETTI, 1991, p. 104).

Complementando, Impolcetto e Darido (2018) destacam que o termo atividade empregado no texto legal, remete à ideia de que a Educação Física estava relacionada a um fazer prático que não precisava de uma reflexão teórica, pois a área não se

² Abandono pedagógico.

configurava como um campo de conhecimento dotado de um saber próprio, apenas uma experiência limitada em si mesma.

Ainda como menciona González e Schwengber (2012), a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971a) definia como disciplina apenas as que tinham caráter teórico: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia. Os componentes que possuíam natureza prática eram atividades, tais como Educação Artística, Inglês e Educação Física.

A percepção dessa fase histórica da Educação Física delineada como uma atividade de segunda importância deixou marcas na disciplina ao longo do tempo, pois a ideia de um componente **extracurricular** foi, e infelizmente ainda é observada em muitos colégios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 7.044/1982 (BRASIL, 1982), embora com alguns avanços, não traz novidades em relação à Educação Física. Em seu artigo 4º pontua que:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1982, p. 1).

Acreditamos que, assim como mencionado na LDB de 1961, na atualização realizada mediante Emenda Constitucional de 1982, com a inclusão de novos artigos (BRASIL, 1971a), é mantida a natureza prática na perspectiva de atividades para os componentes de Educação Artística, Inglês e Educação Física, pois nada é citado nessa nova legislação de 1982 em relação ao contexto e conteúdo para Educação Física. As únicas alterações que são realizadas se referem à profissionalização para o ensino de 2º grau, conforme denominado à época.

No ano de 1996 nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada extinguindo o decreto anterior e, mediante a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a responsabilidade pela normatização do ensino da Educação Física foi outorgada ao Conselho Nacional e Conselhos Estaduais de Educação, aos sistemas de ensino e às próprias escolas, passando de um caráter de atividade para assumir a categoria de componente curricular. No parágrafo 3º do Artigo 26 da LDBEN é definido que:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996, p. 10).

Assim, como concebem González e Schwengber (2012), desde 1996 o currículo dos anos iniciais está organizado segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN nº 9.394/1996, indicando que as aulas de Educação Física, ao contrário da legislação passada e mencionada neste texto, deveriam estar integradas à proposta pedagógica da escola. Logo a Educação Física modifica seu caráter de atividade para ser conceituada como um componente curricular da educação básica, adaptando-se às faixas etárias e às condições da população escolar.

Embora na questão conceitual a Educação Física obteve um progresso, ainda existiam diversos pontos de vulnerabilidade, conforme mencionam Silva e Venâncio (2005) ao apontarem que a mudança na lei não trouxe as modificações previstas para a área, pois a redação genérica do artigo não garantiu a presença em todas as aulas de Educação Física das etapas da Educação Básica e, muito menos, que os profissionais que ministrassem essas aulas contassem com formação específica.

Nesse contexto temos a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência no período de 2001–2011, que consiste em um marco importante para as políticas públicas brasileiras. Esse documento de caráter normativo apenas especifica as competências a partir da vigência da Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001b) que aprova o referido plano. Nos artigos:

Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes.

Art. 3º A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação.

§ 1º O Poder Legislativo, por intermédio das Comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, acompanhará a execução do Plano Nacional de Educação.

§ 2º A primeira avaliação realizar-se-á no quarto ano de vigência desta Lei, cabendo ao Congresso Nacional aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções (BRASIL, 2001b, p. 1).

Na análise desse plano, Valente e Romano (2002, p. 104) citam as metas sugeridas durante a realização do II CONED³ que:

[...] retomam reivindicações históricas dos movimentos sociais e explicitam o caráter democrático e popular de seu programa. Essas metas são as seguintes:

- Revogar imediatamente toda a legislação que impede ou fere a organização e o funcionamento democrático da educação brasileira (Lei nº 9.192/95; Lei nº 9.131/95; Lei nº 9.394/96; Emenda Constitucional nº 14/96; Lei nº 9.424/96; Decreto nº 2.208/97; entre outras).
- Instituir, no prazo de um ano, o Fórum Nacional de Educação como instância deliberativa da política educacional brasileira.
- Redefinir, imediatamente, o Conselho Nacional de Educação como órgão normativo e de coordenação do Sistema Nacional de Educação, bem como sua composição e funções.
- Redefinir, imediatamente, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação como órgãos normativos e coordenadores das políticas educacionais, nos níveis estaduais e municipais.

Os autores complementam considerando que:

PNE, como lei, de conjunto não contempla as propostas e reivindicações dos setores democráticos e populares da sociedade. Ele é uma espécie de salvo-conduto para que o governo continue implementando a política que já vinha praticando. Vimos, também, que, como foi aprovado no parlamento, este PNE já estava claramente comprometido, em sua validade, pelo traço de carta de intenções. Os vetos que FHC impôs à lei, além de radicalizarem tal característica, retiraram do PNE precisamente alguns dispositivos que a pressão popular havia forçado a que fossem inseridos.

[...] É certo que os setores democráticos e populares, ao apresentarem seu projeto de PNE ao Congresso, não nutriam vãs esperanças de que, sob o atual esquema de poder, pudessem ver suas reivindicações e propostas aprovadas. O mais importante é que elas persistem como um guia indispensável para todos os que querem lutar contra o neoliberalismo na educação, no interior das escolas, nas ruas ou no Estado. É fundamental prosseguir a luta em favor de um verdadeiro PNE, ligado à sociedade brasileira, nas disputas em torno dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, bem como na organização das reivindicações educacionais do povo e das demandas dos profissionais da educação. A articulação dos movimentos sociais, o conhecimento detalhado da realidade e a disputa global de propostas e projetos parecem ser o caminho mais profícuo para a continuidade da luta por uma escola pública, gratuita, democrática e de qualidade social para todos, no Brasil (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 106-107).

³ II Congresso Nacional de Educação (II CONED).

Com a vigência do atual Plano Nacional de Educação 2014–2024, a legislação aponta que:

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução. (BRASIL, 2014, p. 6).

As 20 metas do PNE 2014–2024 indicam ações para consolidar o direito à educação em sua integralidade. Por conseguinte, a efetivação de suas metas irá impactar no desenvolvimento da Educação Física, embora não esteja efetivamente citado no documento.

Aspectos interessantes são pontuados nas Metas 15 e 16 que vêm ao encontro do que investigamos no que diz respeito a importância da formação do professor que acreditamos englobar a formação em Educação Física.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica **formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino** (BRASIL, 2014, p. 12, grifos nossos).

Nesse conjunto de mudanças para consolidar nacionalmente a educação é promulgada recentemente a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017a), indicando cinco áreas do conhecimento e inserindo a Educação Física na área de linguagens.

Devido a BNCC ser importante marco legal contemporâneo, iremos retomar o assunto com a intenção de articularmos com mais detalhes esse documento com a Educação Física Inclusiva.

2.2. Breve cenário da Educação Física Escolar com ênfase para os estudantes com deficiência

A história do desporto para as pessoas com deficiência começou na cidade de Aylesbury, Inglaterra. A pedido do governo britânico, o neurologista Ludwig Guttmann criou o Centro Nacional de Lesionados Medulares do Hospital de Stoke Mandeville, com a intenção de tratar homens e mulheres do exército inglês feridos na Segunda Guerra Mundial⁴.

A partir desse cenário identificamos duas correntes de pensamento distintas que, entretanto, convergiam para a integração das pessoas com deficiência.

Conforme indica Araújo (1997), uma das correntes de pensamento exercia suas ações com enfoque médico, tal como apresentada por Guttmann, e utilizava o esporte como auxílio na reabilitação de seus pacientes buscando amenizar também os problemas psicológicos advindos principalmente do ócio hospitalar. A atividade de reabilitação buscou no esporte não só o valor terapêutico, mas o poder de suscitar novas possibilidades, o que resultou em maior interação dessas pessoas com deficiência. Através do esporte a reabilitação estava devolvendo à comunidade uma pessoa com deficiência capaz de ser eficiente, pelo menos no esporte, ressalta o autor.

Outra corrente, proveniente dos Estados Unidos, destacou como foco o aspecto esportivo visando a sociabilização, dando a conotação competitiva utilizada pelo desporto. Essas correntes, no desenvolvimento da história, cruzam-se formando objetivos comuns saindo do componente médico-terapêutico, estendendo-se à incorporação da prática esportiva e do desporto de rendimento e procurando a integração do atleta e sua reabilitação social, como argumenta Varela (1989).

Embora já se promovessem atividades esportivas para os indivíduos com deficiência, principalmente na Inglaterra, nos Estados Unidos e na Alemanha, foi em

⁴ Antes da guerra, os deficientes eram olhados, infelizmente, como um estorvo para a sociedade, quando não, para suas próprias famílias. A guerra, com todos os seus horrores, ironicamente, trouxe à pessoa deficiente algo melhor do que ela possuía anteriormente. Os deficientes eram então olhados com respeito e eram, até mesmo, membros normais de uma sociedade (ADAMS et al., 1985, p. 38).

1948 que esse conceito ganhou caráter oficial, com a realização dos Jogos de Stoke Mandeville. Os médicos de Aylesbury começaram a adotar, definitivamente, a prática sistemática do esporte como parte essencial da reabilitação médica e social de seus pacientes (ALENCAR, 1997).

No Brasil, o desenvolvimento do esporte para pessoas com deficiência física data de 1958 com a fundação do Clube dos Paraplégicos em São Paulo e do Clube do Otimismo no Rio de Janeiro. A Educação Física começa a se preocupar com atividade física para essas pessoas apenas no final dos anos de 1950, e o enfoque inicial para a prática dessas atividades ainda era o enfoque médico. Os programas eram denominados ginástica médica e tinham a finalidade de prevenir doenças, utilizando para tanto, exercícios corretivos e de prevenção. A maioria dos historiadores e arqueólogos concordam que os chineses, aproximadamente em 2.500 a.C., foram os primeiros a criar esses tipos de programas, conforme citam Pedrinelli (1994) e Adams et al. (1985).

De acordo com os trabalhos de Adams et al. (1985), e em consonância com os estudos de Silva, Seabra Junior e Araújo (2008), observamos, a partir do contexto delineado anteriormente, que o histórico da Educação Física Adaptada⁵, como os autores mencionam, ultrapassava os caminhos da Educação Física. Quando nos deparamos com sua origem médica, terapêutica e higienista durante seu período de construção e desenvolvimento, principalmente a partir da Primeira Guerra Mundial, constatamos que a Educação Física Adaptada teve diferentes finalidades de acordo com as necessidades, contextos e papéis que lhes foram atribuídos. Desse modo, sua abordagem, definição e conceito também sofreram mudanças ao longo desse período.

Embora os autores citados utilizem o termo Educação Física Adaptada, o qual manteremos conforme aparece citado nos textos, em nossa perspectiva utilizaremos o termo **Educação Física Inclusiva** por ele estar de acordo com as concepções contidas em documentos e diretrizes nacionais e internacionais, a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), promulgada em 1994, documento no qual o Brasil é um dos 82 signatários e, com isso, comprometeu-se, oficialmente, a seguir a Inclusão ao colocar em cena o Paradigma de Suporte.

É importante esclarecermos os Paradigmas da Educação Especial para que possamos identificar a localização de nosso estudo no que se refere à Educação

⁵ Mantivemos o termo “Educação Física Adaptada” conforme citado pelos autores.

Física Inclusiva. Na trajetória da Educação Especial são apresentados quatro (4) paradigmas de ações sendo eles: o Paradigma de Ações, caracterizado pela Institucionalização, o Paradigma de Serviços caracterizado pela Integração, o Paradigma de Suporte caracterizado pela Inclusão e o Paradigma do *Empowerment* caracterizado pelo empoderamento dos indivíduos na busca de melhores serviços para sua condição de deficiência.

Conforme argumenta Del-Masso (2000, p. 126),

O paradigma inicial, denominado Paradigma de Ações, adotado no final do século XIX, conforme cita Aranha (2000, p. 1) caracterizou-se pela retirada das pessoas de suas comunidades de origem e por sua manutenção em instituições residenciais segregadas (instituições totais) e escolas especiais, locais esses distantes de suas famílias. Apesar de ainda ser encontrado o Paradigma de Ações nas sociedades desenvolvidas e em desenvolvimento, este começa a se desvanecer na metade do século XX, nos países desenvolvidos, conforme salienta Aranha, [o] paradigma seguinte, iniciado nos Estados Unidos em meados do século XX, passou a se caracterizar pela oferta de serviços. Entidades financiadas pelo poder público passaram a oferecer um amplo leque de modalidades de serviços, na sua maior parte em ambiente segregado, mantendo-os disponíveis até que a pessoa com deficiência fosse considerada “pronta” para sua integração na comunidade (ARANHA, 2000, p. 2 apud DEL-MASSO, 2000, p. 127).

O Paradigma de Oferta de Serviços apresenta significativo avanço em relação ao paradigma anterior, mas ainda mantém noções errôneas acerca da deficiência e do deficiente. O Paradigma de Oferta de Serviços teve o seu valor num determinado momento histórico. Porém, atualmente a ênfase é dada à inserção mais global do deficiente no meio social. No Paradigma de Suportes passa a ser usado o termo inclusão, termo este que apresenta um caráter mais abrangente, visualizando a deficiência numa perspectiva social (DEL-MASSO, 2000, p. 129-130).

Avançando ainda mais no movimento de garantir respeito aos direitos de igualdade dos deficientes, [...] encontra-se em processo de efetivação, no momento, em países mais desenvolvidos, um quarto paradigma, denominado Paradigma do *Empowerment*. Evitando o risco de uma tradução não representativa do real significado semântico desse termo, dado não se contar com vocábulo correspondente na língua coloquial portuguesa, (...) *Empowerment* significa “garantir o poder”, “assegurar o poder” a alguém. Na área em que está aqui sendo utilizado, significa garantir à pessoa com deficiência o poder decisório e o de determinação no encaminhamento de sua própria vida; significa empossar de fato as pessoas com deficiência da possibilidade de exercer seu direito de assumir maior controle possível sobre a qualidade de suas vidas. Neste paradigma,

o controle da aquisição de suportes encontra-se com os indivíduos com deficiência e/ou seus advogados, se necessário. Na prática, ele se traduz na concessão, pelo governo público, aos cidadãos com deficiência, de verba que eles possam utilizar na compra direta de serviços que desejam e/ou necessitam. Com isso, pretende-se tanto promover a maior autonomia da pessoa com deficiência no trato de sua própria existência, como estimular uma suposta melhor qualificação dos serviços disponíveis. Este paradigma, mais recente na caminhada histórica da atenção à pessoa com deficiência, encontra-se, entretanto, em início de implementação em alguns países considerados mais desenvolvidos (ARANHA, 2000, p. 3-4 apud DEL-MASSO, 2000, p. 142-143, grifos nossos).

A perspectiva de educação para todos constitui, ainda hoje, um grande desafio. O sistema governamental tem desenvolvido movimentos nacionais com o intuito de democratizar o ensino mediante diferentes propostas trazendo em cena a Educação Física para estudantes com deficiência, mas há muito o que se realizar.

Para Cidade e Freitas (1997), no momento em que a Educação Física Adaptada⁶ é introduzida e ensinada na escola, estabelece-se uma grande área de possibilidades e de adaptação ao processo didático permitindo a participação de crianças e jovens, com diferentes características físicas, motoras e cognitivas, em atividades físicas adequadas às suas possibilidades e potencialidades, proporcionando-lhes valorização, integração e envolvimento no processo de inclusão, ou seja, proporcionando-lhes o sentimento de pertença. De acordo com os autores, um programa de Educação Física, quando adaptado ao estudante, seja ele com necessidades especiais ou não, com deficiência ou não, possibilita a ele a compreensão de suas capacidades, possibilidades e limitações, auxiliando-o no seu desenvolvimento geral, na percepção de si mesmo e de sua imagem, finalizam os autores.

Nessa perspectiva, Seabra Junior (2012a) argumenta que:

Pensando na Educação Física Adaptada diante da inclusão educacional e da Educação Física Escolar, considerando que embora cada um desses modelos de atendimento e áreas tenham seus conceitos e concepções, tenham uma determinada abordagem e intencionalidade, também possuem aspectos convergentes e comuns que seguem na direção de propor atividades e conteúdos significativos que possam propiciar a participação efetiva de todos nas aulas e que por sua vez não coloquem em risco a integridade física, psíquica e social de seus participantes. É com esse entendimento que acreditamos que a Educação Física Adaptada na sua interface com a

⁶ Mantivemos o termo “Educação Física Adaptada” conforme citado pelos autores.

Educação Física Escolar no que se refere a inclusão educacional deve refletir e adotar um novo olhar sobre a pessoa, ou seja, não abordar apenas a parte do corpo ou a dimensão que apresenta diferença, defasagem ou deficiência mas levar em conta sobretudo que aquela parte ou dimensão pertence a um todo, que é o próprio corpo, o indivíduo, a pessoa (SEABRA JUNIOR, 2012a, p. 119).

A deficiência humana, quando observada através de uma ótica transcendente, ultrapassando as fronteiras das rotulações negativas e limitações voltadas à inferioridade, poderá fomentar e potencializar atividades ricas em vivências e práticas corporais aos estudantes de diversas faixas etárias. Como exemplo, podemos citar o *Goalball*, o vôlei sentado, o futebol com a participação de cinco (5) pessoas, entre outras modalidades paralímpicas e dinâmicas em grupo realizadas com diversas adequações. Nessas atividades poderão ser incluídos todos os estudantes, aqueles com deficiência e aqueles sem ela para que compreendam o papel e o lugar do outro com suas respectivas condições.

Para Seabra Junior (2012a, p. 118), a legislação aponta que é:

Assegurado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, o atendimento e a inserção do aluno com necessidades educacionais especiais nas classes de ensino comum, inclusive para os alunos com deficiência, faz com que a Educação Física saia de sua zona de conforto, para moldar-se às exigências de se garantir a escola para todos. É dessa forma que a Educação Física Adaptada, objetivando estabelecer metas e influenciar estratégias políticas capazes de assegurar ao aluno com necessidades educacionais especiais, o acesso e permanência na escola regular, com efetiva participação nas aulas de Educação Física, necessita ampliar sua rede de ações e sua abrangência. Sua produção de conhecimento deve buscar também subsidiar os professores da área na perspectiva de que suas práticas pedagógicas possam contemplar os alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo aqueles em condição de deficiência, abandonando a prática de deixar de lado estes alunos por falta de preparação, para o efetivo trabalho junto a eles.

Nesse contexto, considerando todos os estudantes e, a partir da argumentação de Seabra Junior (2012a), a Educação Física realmente precisa sair da zona de conforto, pois, atualmente, são 1,2 milhão de estudantes com deficiência na rede de ensino nacional. Consequentemente, justifica-se a necessidade de estudos sobre a Educação Física Inclusiva que a debatam, a desenvolvam e a implementem de forma plena na sua complexidade favorecendo os professores e profissionais para que

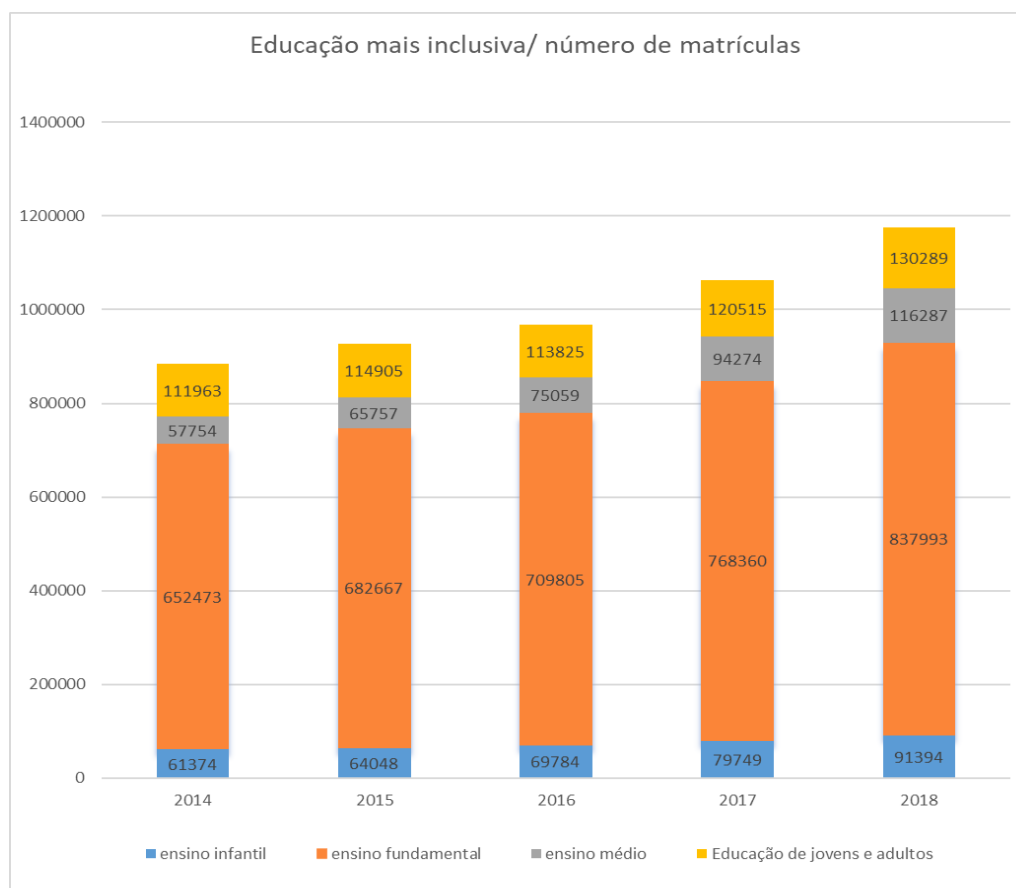
sejam adequadamente preparados e possam atender adequadamente todos os estudantes.

O Censo Escolar 2018 (INEP, 2019) descreve com maiores detalhes esse cenário nacional das matrículas de estudantes com deficiência:

O número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio que dobraram durante o período. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018 (INEP, 2019, p. 4).

Esses dados podem ser visualizados no Gráfico 1, o qual apresenta o número de estudantes matriculados nos diferentes níveis educacionais.

Gráfico 1 – Educação mais inclusiva/número de matrículas



Fonte: (INEP, 2019).

Na Tabela 1 e no Gráfico 2 destacamos o número de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular que deixam seus espaços segregados para compor o espaço educacional inclusivo junto dos demais estudantes, mudanças decorrentes de políticas públicas que visam o ensino na diversidade.

Os resultados apontados mostram claramente o crescimento desses estudantes com deficiência incluídos no ensino regular, que apesar das muitas dificuldades, atestam o avanço da inclusão e do convívio com a diversidade no interior da escola, favorecendo a inclusão no meio social.

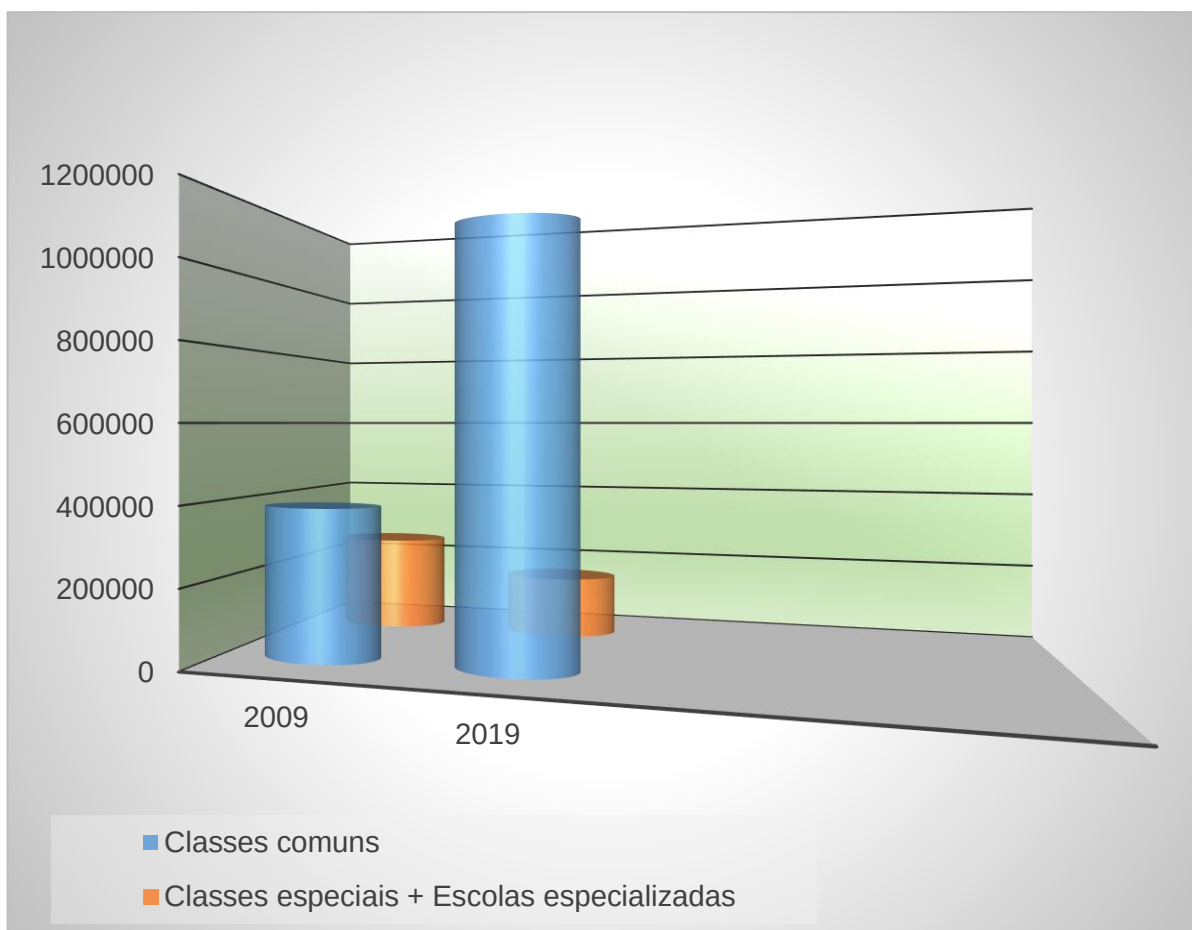
Tabela 1 – Número de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, em classes comuns e classes especiais – Brasil – 2009 e 2019

	<i>Classes comuns</i>		<i>Classes especiais + Escolas especializadas</i>		<i>Total</i>	
	2009	2019	2009	2019	2009	2019
Educação Infantil	27.031	99.105	47.748	8.850	74.779	107.955
Ensino Fundamental	333.623	846.801	200.668	149.939	534.311	996.740
Ensino Médio	25.659	140.141	3.132	1.347	28.791	141.488
Educação Profissional	718	4.758	1.119	26	1.837	4.784
Educação Básica	387.031	1.090.805	252.687	160.162	639.718	1.250.967

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Notas: Por etapa de ensino.

Gráfico 2 – Comparação do número de matrículas dos alunos com deficiência entre as classes comuns em relação as classes especiais somadas às escolas especializadas – 2009/2019



Fonte: Elaborado pelo autor com base no Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Considerando os números de matrículas na educação inclusiva e educação especial brasileira, Baleotti e Del-Masso (2008, p. 35) argumentam que:

Em uma escola aberta à diversidade, uma escola para todos, há de se pensar igualmente nas mudanças de que essa escola necessita, as quais decorrem do contingente de alunos com as suas particularidades, individualidades e potencialidades que precisam de mudanças de atitudes e de ações em nível da equipe dirigente-professores, diretores, coordenadores pedagógicos, entre outros profissionais que atuam no espaço educacional.

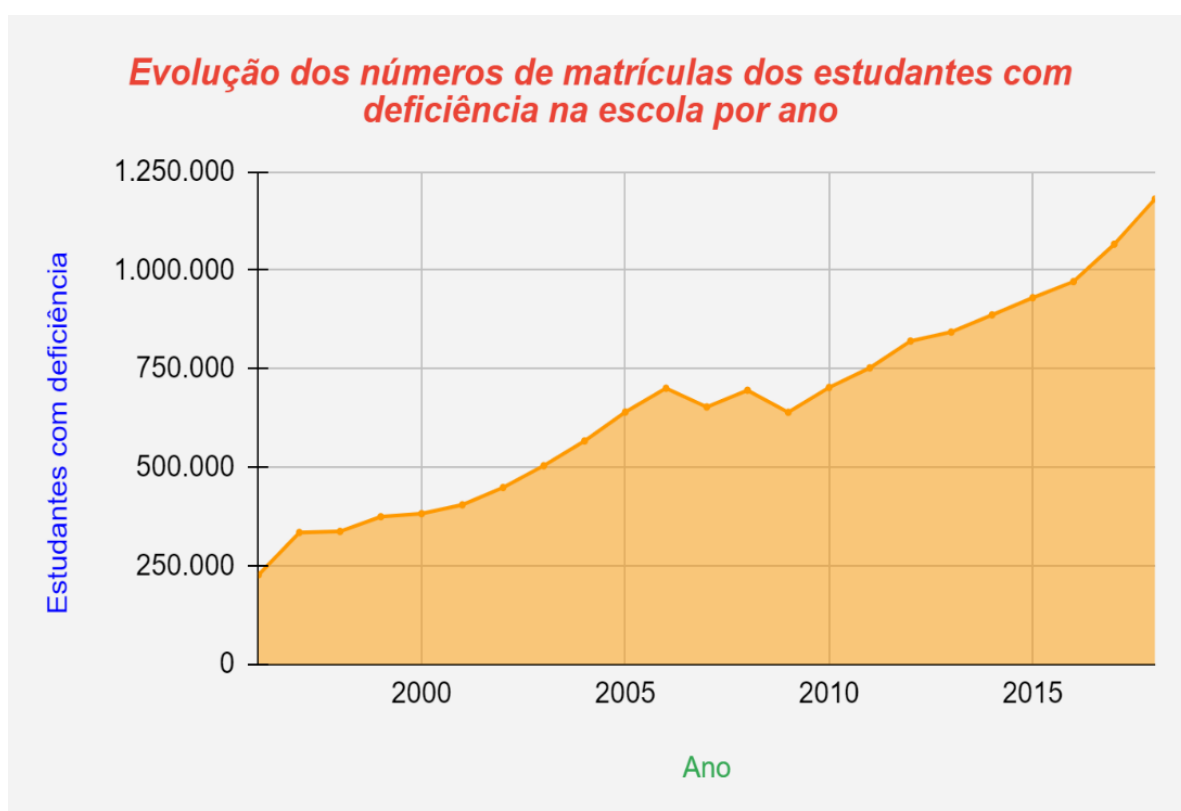
Realizando contraponto desse cenário apresentado no Censo Escolar do Brasil, retratando esse crescente aumento do número de matrículas dos estudantes com deficiência, é preciso especialmente focarmos nosso olhar sobre a prática

pedagógica dos profissionais da educação, protagonistas do processo de acolhimento escolar, pela razão de que é inseparável a reflexão sobre de que forma e com que qualidade e competência se têm atendido essa parcela de estudantes.

É fato que uma educação escolar que atenda de forma plena e integral esse contingente de matriculados na educação especial e inclusiva necessita essencialmente de profissionais preparados para o atendimento dos estudantes com deficiência devido às exigências da demanda do trabalho e, principalmente, pela necessidade de saberes e capacidades técnicas específicas dirigida a esses estudantes.

No Gráfico 3 fica evidente, nos 15 anos desde que a educação inclusiva entrou em cena no Brasil, pontualmente em 2000, foi significativo o crescimento de estudantes com deficiência no interior da escola.

Gráfico 3 – Educação Especial/Inclusiva



Fonte: (INEP, 2019).

A Declaração de Salamanca normatiza que,

[...]. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994).

Esse aspecto é seguido pelo Brasil e evidente frente ao crescimento nesses 15 anos, mesmo sem considerarmos os últimos quatro (4) anos, de 2016 a 2019, no Gráfico 3. Entretanto, em termos quantitativos disponibilizados pelo MEC/INEP, observamos crescente número de estudantes com deficiência incluídos no ensino regular, saindo de 227.313 estudantes em 1996 e chegando a 1.181.276 estudantes em 2018, um aumento de mais de 500% em pouco mais de 20 anos, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Número de Matrículas da Educação Especial/Inclusiva de 1996 a 2018 no Brasil

Ano	Estudantes com deficiência
1996	227.313
1997	334.507
1998	337.326
1999	374.699
2000	382.215
2001	404.743
2002	448.601
2003	504.039
2004	566.753
2005	640.320
2006	700.624
2007	653.154
2008	695.699
2009	639.718
2010	702.603
2011	752.305
2012	820.433
2013	843.342
2014	886.815 (continua na página seguinte)

Ano	Estudantes com deficiência
2015	930.683
2016	971.372
2017	1.066.446
2018	1.181.276 (vem da página anterior)

Fonte: (INEP, 2019).

O que nos preocupa é a última legislação aprovada em âmbito federal – Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020), de 30 de setembro de 2020, que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que embora ainda tenha desdobramentos a serem solucionados, nos levam a refletir o motivo da mudança imposta, considerando que os números crescentes são visíveis e, sob nosso ponto de vista, sem necessidade de mudança de tal porte que poderá impactar negativamente quanto ao processo de inclusão construído no país nestes último 20 anos.

Assim sendo, neste estudo, enfatizamos a premissa de que com a crescente evolução da demanda do número de estudantes com deficiência matriculados na escola, é fundamental que a formação acadêmica dos docentes que participam ativamente do processo inclusivo seja adequada às necessidades desse grupo de estudantes. Questionamo-nos se em sua formação inicial, relativa à graduação, e mesmo aquela voltada à pós-graduação, e as demais que ocorreram no decorrer de sua vida profissional, foi adequadamente instrumentalizada e capacitada para proporcionar ação profissional em uma escola aberta a todos e compromissada com o desenvolvimento de **corpo inteiro** de todos os estudantes, não obstante as condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, conforme concebe a Declaração de Salamanca.

2.3 Educação Física Inclusiva ou Adaptada?

Ao longo dos anos, os debates visando ao desenvolvimento das políticas públicas para inclusão de pessoas com deficiência nos diversos setores da sociedade foram fomentados a partir de documentos aprovados por governantes de diferentes países. Eles contribuíram para que esses documentos afirmativos de uma cidadania

inclusiva influenciassem a forma de pensar e de agir frente aos direitos das pessoas com deficiência pelo mundo.

Conforme cita Seabra Junior. (2012a), a partir do estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1976, ao determinar o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiências⁷ em todo o mundo, foram realizados muitos congressos intensificando discussões e articulando ideias e diretrizes acerca da deficiência e da relação da pessoa com deficiência com a sociedade. Conforme destaca Salerno (2014) ao citar o texto de Silva, Seabra Junior e Araújo (2008), alguns documentos foram fundamentais e favoreceram os diferentes olhares e discussões, tais como:

- Declaração de Cuenca (1981) elaborado após o Seminário sobre novas tendências na educação especial, realizado no Equador com a presença de representantes de países da América Latina. Destacaram-se as discussões referentes à eliminação de barreiras físicas e atitudinais que possam impedir a participação social plena; a classificação dos diferentes níveis de déficits e a igualdade de oportunidade às pessoas com deficiência;
- Declaração de Sunderberg (1981) resultado da Conferência Mundial sobre as ações e estratégias para a educação, prevenção e integração dos impedidos realizada em Torremolinos, na Espanha. Aponta para a responsabilidade dos governantes em garantir e efetivar a plena participação na vida social com acesso à escola, à formação, à cultura, à informação e ao trabalho;
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) foi publicada juntamente com um plano de ações para as necessidades básicas de aprendizagem pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) como resultado de uma conferência mundial realizada em Jomtiem, Tailândia. Dentre os apontamentos o documento destaca que a educação é um direito de todos e vista como uma forma não única, mas fundamental para garantir um mundo mais justo e seguro;
- Declaração de Santiago (1993) redigida a partir do debate levantado na V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do projeto principal de educação na América Latina e Caribe, no Chile, que tratou basicamente da temática englobando a universalização da educação básica. Trata vagamente sobre a temática envolvendo a pessoa com deficiência quando diz que os professores devem ser capacitados para desenvolver estratégias para a integração dos alunos com deficiência em suas aulas;
- Declaração de Salamanca (1994), destaque dentro da trajetória do processo inclusivo, pois destaca a relevância de inclusão dos

⁷ Atualmente, o termo correto é Pessoa com Deficiência, embora à época do Ano Internacional esse era o termo utilizado.

estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, com estratégias voltadas às necessidades desses, já que destaca que toda criança é única. Este documento reforça a superação do princípio da integração pelo princípio da inclusão. Chama à responsabilidade os governos dos diferentes países participantes para elaborar uma legislação que assegure os direitos à educação de qualidade em escola regular, oferecendo possibilidades de aprendizado para os professores que passariam a receber alunos com deficiência e inserido, já na formação inicial, discussões sobre esta população em específico (SALERNO, 2014, p. 29).

No Brasil, no que se refere à legislação educacional frente aos estudantes com deficiência, pouco foi considerado quanto a sua inserção e permanência no ensino regular tanto na LDB – Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961) quanto em legislações complementares, como a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971). Não podendo desconsiderar o momento sócio-histórico e político à época, assim como a concepção de deficiência vigente a partir dos Paradigmas de Ações da Educação Especial citados anteriormente.

Na Lei de Diretrizes e Bases – LDB – Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), é destacado em seu Título X – Da Educação de Excepcionais, nos Artigos 88 e 89 que:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, p. 14).

Mesmo sendo um avanço para a época, a menção no documento de aspectos inclusivos, com a recomendação de se integrar os estudantes no sistema geral de educação, não apresentou resultados concretos, pois a grande maioria dos estudantes com deficiências permaneciam nas classes especiais. Aliás, o próprio documento orientava, em caso de não atendimento dos estudantes com deficiências, que se delegassem os cuidados a eles às instituições especializadas. A crítica feita por Jannuzzi (2004) indicou que o resultado dessa delegação de tarefas educacionais era a segregação e a colocação do estudante em uma situação de marginalidade de ensino.

Em 1971, com a nova legislação complementar mediante a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), foi determinado que:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p. 3).

Tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 quanto na legislação complementar de 1971, fica nítido que, embora os documentos cite a integração, os estudantes não enquadrados nos parâmetros de normalidade impostos pelo ensino regular eram atendidos pela Educação Especial, em classes especiais de forma segregada, ou seja, longe dos demais estudantes. É interessante destacar que mesmo para os estudantes com deficiência estando em uma classe especial dentro de uma escola regular, todas as suas atividades escolares eram realizadas em horários diferentes dos demais estudantes, o que dificultava o convívio social entre eles e não possibilitava o conhecimento da diversidade no contexto escolar.

Seguindo uma ordem cronológica de marcos legais, mencionamos a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que, influenciada pelas Declarações da década de 1980 abordando aspectos visando a Educação para Todos, define questões mais igualitárias no contexto educacional para os estudantes com deficiência. Vejamos o capítulo que trata tal assunto:

Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto – Seção I – Da educação - Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
[...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988, p. 92-3).

No momento que abordamos a legislação brasileira é de suma relevância citarmos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentado na Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990) que prevê no seu art. 54 a inclusão da criança e adolescente com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino como forma de convívio entre todos os estudantes.

Com o decorrer cronológico legal chegamos em 1996 à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que demonstra preocupação maior com o suporte pedagógico aos estudantes com deficiência, trazendo a perspectiva do Atendimento Educacional Especializado,

a flexibilidade da metodologia de ensino e do currículo. Com essa legislação fica evidente o entendimento de que para se incluir efetivamente os estudantes é preciso realizar alterações no sistema de ensino na intenção de efetivamente atender a todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, no mesmo contexto educacional.

Um ideal de perspectiva cidadã é proposto no delineamento dessa legislação aos estudantes com deficiência, influenciada pelas Declarações construídas na década de 1980 no desenvolvimento de políticas públicas inclusivas, com especial ênfase na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), da qual o Brasil foi um dos 82 signatários datado em documento de 1994. É importante destacar a influência da Declaração de Salamanca na nova redação da LDBEN nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) que, pela primeira vez, prevê na legislação educacional, um capítulo destinado especificamente à Educação Especial pontuando, com clareza, o que compete a essa modalidade de ensino.

Assim, o Capítulo V da LDBEN nº. 9.394, nos Artigos 58, 59 e 60 estão contemplados em seu conteúdo as ações em relação ao ensino inclusivo. Com a finalidade de expor as mudanças da lei, apontaremos adicionalmente os artigos revogados e as novas redações ocorridas em 2013 e 2018 com mudanças da terminologia de nomeação dos estudantes com deficiência.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996, p. 32).

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 2013, p. 2).

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, p. 32).

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida,

observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018) (BRASIL, 2018).

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: (BRASIL, 1996, p. 32).

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013, p. 3).

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

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

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

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

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 33).

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015) (BRASIL, 2015b, p. 1).

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

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996, p. 33).

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 2013, p. 2).

Cabe destacar que o termo **preferencialmente** foi alvo de inúmeras críticas à época e, apesar disso, ele permanece nas atualizações dos artigos, incisos e parágrafos do Capítulo V da LDBEN nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Os aspectos em relação ao uso do termo preferencialmente é que ele oferece brechas para que os estudantes com deficiência sejam encaminhados para instituições especializadas apartadas do ensino regular. Somado a isso, a situação fica mais complexa e preocupante com a recente aprovação do Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020), de 30 de setembro de 2020, que deixa evidente comportamentos que sugerem favorecer o retrocesso frente aos avanços conquistados nestes últimos 20 anos.

Retomando nossa análise, seguindo a cronologia de datas dos documentos legais, Seabra Junior (2012a) cita que, em 1997, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em harmonia com as orientações e com os compromissos internacionais assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, 1990; na Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, de 1993; na Declaração de Salamanca, de 1994, e sob a luz da LDB, de 1996, compondo documentos referentes a cada nível de ensino com parte específica dirigida a cada área, incluindo-se a Educação Física.

Em relação ao processo de inclusão podemos destacar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) o capítulo dedicado aos estudantes com deficiência, abordando aspectos sobre os cuidados e segurança procedimentais em aula além de enfatizar a necessidade do trabalho de valores a partir de questões sobre solidariedade e respeito. Assim, os PCN citam no que se refere à Educação Física que:

Por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, a maioria dos portadores de deficiências físicas foram (e são) excluídos das aulas de Educação Física. A participação nessa aula pode trazer muitos benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social.

É fundamental, entretanto, que alguns cuidados sejam tomados. Em primeiro lugar, deve-se analisar o tipo de necessidade especial que esse aluno tem, pois existem diferentes tipos e graus de limitações, que requerem procedimentos específicos. Para que esses alunos possam frequentar as aulas de Educação Física é necessário que haja orientação médica e, em alguns casos, a supervisão de um especialista em fisioterapia, um neurologista, psicomotricista ou psicólogo, pois as restrições de movimentos, posturas e esforço podem implicar riscos graves.

Garantidas as condições de segurança, o professor pode fazer adaptações, criar situações de modo a possibilitar a participação dos alunos especiais. Uma criança na cadeira de rodas pode participar de uma corrida se for empurrada por outra e, mesmo que não desenvolva os músculos ou aumente a capacidade cardiovascular, sentirá as emoções de uma corrida. Num jogo de futebol, a criança que não deve fazer muito esforço físico pode ficar um tempo no gol, fazer papel de técnico, de árbitro ou mesmo torcer. A aula não precisa se estruturar em função desses alunos, mas o professor pode ser flexível, fazendo as adequações necessárias.

Outro ponto importante é em relação a situações de vergonha e exposição nas aulas de Educação Física. A maioria das pessoas portadoras de deficiências tem traços fisionômicos, alterações morfológicas ou problemas de coordenação que as destacam das demais. A atitude dos alunos diante dessas diferenças é algo que se construirá na convivência e dependerá muito da atitude que o professor adotar. É possível integrar essa criança ao grupo, respeitando suas limitações, e, ao mesmo tempo, dar oportunidade para que desenvolva suas potencialidades.

A aula de Educação Física pode favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do deficiente e a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, de respeito, de aceitação, sem preconceitos (BRASIL, 1997, p. 31).

Outro ponto que podemos relacionar nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física no aspecto inclusivo refere-se ao item Orientações Didáticas o qual está citado no parágrafo que aborda a diversidade.

Desta forma, a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual. Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a autoestima. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja por meio de incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extras que atendam às necessidades individuais (BRASIL, 1997, p. 63).

Segundo Darido (2003), talvez buscando cumprir e também ampliar ações mais específicas e especializadas junto às pessoas com deficiência, ainda em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Secretaria de Educação Fundamental e da Secretaria de Educação Especial, em ação conjunta, produziram um documento orientador e material didático-pedagógico denominado “Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais”, compondo o conjunto dos PCN, inserindo-se na concepção da escola integradora, defendida pelo MEC. Nesse material são focalizadas as necessidades dos estudantes com deficiência oferecendo referências para a identificação dos que necessitam de “adaptações curriculares, bem como os tipos de adaptações possivelmente necessárias e o que se pretende obter com a utilização dessas medidas” (BRASIL, 1998, p. 15-16).

Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais abre-se importante cenário para a **Educação Física Inclusiva**, pois o documento concebe que a escola é um dos principais espaços de construção e contribuição para a formação de um estudante crítico, autônomo e reflexivo, apontando como objetivo o desenvolvimento desses aspectos sociais inseridos e específicos do processo inclusivo com a possibilidade de abordarmos na escola temas sobre cidadania, deficiência e preconceito.

Na análise dos marcos legais é pertinente examinarmos a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 2006 e promulgado no Brasil em 25 de agosto de 2009 pelo Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009), sobretudo realizando contraponto da Educação Física Inclusiva no qual destacamos o Artigo 30, relativo à participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte. Assim, é citado que:

Artigo 30, item 5 - Para que as pessoas com deficiência participem, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas de atividades recreativas, esportivas e de lazer, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para:
[...] d). Assegurar que as crianças com deficiência possam, em igualdade de condições com as demais crianças, participar de jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer, inclusive no sistema escolar (BRASIL, 2009, p. 19).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em seu Artigo 43 reafirma a legislação indicando que:

O poder público deve promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas, com vistas ao seu protagonismo, devendo:

[...] III - assegurar a participação da pessoa com deficiência em jogos e atividades recreativas, esportivas, de lazer, culturais e artísticas, inclusive no sistema escolar, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015a, p. 15).

Com o decorrer da apreciação legal brasileira, mais especificamente com a leitura da passagem textual referida no Decreto nº 6.949/2009 e com o trecho exposto da Lei nº 13.146, ressaltamos a pertinência em debatermos a Educação Física para estudantes com deficiência pois, compreendemos que as atividades corporais na escola com foco na deficiência constituem-se em uma obrigatoriedade na práxis pedagógica do professor. Assim, para se efetivar esse processo inclusivo é preciso e desejável pensarmos sobre quais caminhos pedagógicos os profissionais da educação, e pontualmente da educação física, devem percorrer.

Seguindo a ordem temporal, caracterizando brevemente o cenário dos marcos legais, em torno dos quais gravitam o debate da Educação Física Inclusiva, é construída mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017. Segundo o documento, no que diz respeito à sua natureza e seus objetivos educacionais, é indicado que:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC estabelece 10 Competências Gerais, citadas como eixo central da proposta de ensino, sendo que essas elas devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo dos anos da Educação Básica agregando os conhecimentos desenvolvidos na Educação Física em formato de competências específicas. São elas:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.

2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (BRASIL, 2017, p. 221).

Esses saberes são abordados no ensino fundamental perpassando as unidades temáticas de brincadeiras e jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes e práticas corporais de aventura. Essas unidades temáticas são desenvolvidas privilegiando as dimensões do conhecimento, experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário. Nos anos iniciais e finais do ensino fundamental 1 e 2 são relacionados os objetos de conhecimento específicos dentro das unidades temáticas, distribuídos em relação ao ano de estudo conforme apresentamos nas Figuras 1 e 2 a seguir:

Figura 1 – Unidades Temáticas e objetos do conhecimento do 1º ao 5º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

Fonte:(BRASIL, 2017).

Figura 2 – Unidades Temáticas e objetos do conhecimento do 6º ao 9º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: (BRASIL, 2017).

Conforme caracterizado nas Figuras 1 e 2, a BNCC irá operar segundo a articulação das competências gerais e específicas envolvidas pelas dimensões do conhecimento, cujas unidades temáticas serão utilizadas neste trabalho, assim como seus objetos de conhecimentos. Contudo, somado a essa forma de organização são desenvolvidas 59 habilidades relativas a cada temática proposta.

A partir dessa caracterização de como Base Nacional Comum Curricular é organizada, pretendemos fazer a correspondência dentro do universo da Educação Física Inclusiva no ensino fundamental. Assim, conforme apontado no texto da BNCC:

[...]. Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 7).

Seguindo esse preceito inclusivo, nossa compreensão acerca da Educação Física Inclusiva do texto da Educação Física no ensino fundamental no que se refere a sua estruturação e organização, é a de que este não dedica a atenção especificamente ao processo inclusivo. Somado a isso, observamos que os termos deficiência e inclusão não aparecem em nenhum momento no texto. Acreditamos que devido à quantidade de estudantes com deficiência matriculados na rede regular de ensino, é de suma importância a realização de trabalhos complementares com o intuito de identificar, inserir e contextualizar os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, dentro das unidades didáticas elaboradas na escola. Não podemos desconstruir a realidade do atendimento inclusivo já constatada e, conseqüentemente, a dedicação reflexiva e prática obrigatoriamente realizada em atividades acadêmicas para englobarmos essa parcela de estudantes com deficiência.

Embora não exista dedicação e citações voltadas especificamente ao processo inclusivo na área da Educação Física, o conteúdo da BNCC comum a todos os componentes curriculares, sugere a equidade ao respeitar as diferenças e diversidades de seus estudantes.

Sendo assim, para expressar a importância da equidade no texto da BNCC destacamos:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2017, p. 16).

Na intenção de retratarmos com acerto a necessidade e a extrema relevância da equidade no processo inclusivo articulando a BNCC à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ressaltamos que:

O planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015a, p. 16).

A partir dos textos citados observamos que, mesmo de forma extremamente tímida, a BNCC no texto comum a todas as disciplinas indica **um fio condutor** onde os professores poderão propor sugestões às suas Secretarias de Ensino para definir diretrizes curriculares em seus municípios na intenção de fomentar as práticas pedagógicas inclusivas para os estudantes com deficiência.

Neste breve panorama dos marcos conceituais traçado cronologicamente, é pertinente realizarmos a reflexão sobre qual será o caminho traçado dentro da prática pedagógica dos professores na intenção de cumprirmos com as orientações expressas nos documentos norteadores pedagógicos e legais.

Tendo o município como foco desta pesquisa, na subseção seguinte iremos tecer análises do currículo municipal com especial ênfase na Educação Física Inclusiva.

2.4 A construção do currículo de Educação Física em um município paulista

O Currículo da disciplina de Educação Física para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Município de Praia Grande, litoral sul paulista, foi elaborado mediante encontros colaborativos no ano de 2018, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação. Contou com a participação voluntária dos docentes e foi oportunizada a eles participarem da elaboração do currículo através de reuniões que aconteciam após o expediente de trabalho. Os dados observados foram inseridos em um espaço virtual com o propósito do debate para a elaboração do documento orientador. O currículo foi estruturado em ciclos: 1º e 2º Anos (1º Ciclo) e 3º ao 5º Ano (2º Ciclo) do Ensino Fundamental I e 6º e 7º Anos (3º Ciclo) e 8º e 9º Anos (4º Ciclo) do Ensino Fundamental II. As unidades temáticas do currículo permaneceram as mesmas, todavia foi acrescentado objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem adicionais (PRAIA GRANDE, 2018).

Em 2018, o currículo Educação Física foi estruturado com a seguinte organização:

São 06 as Unidades Temáticas disponibilizadas ao longo dos ciclos:

- Brinquedos, brincadeiras e Jogos: objetos e atividades caracterizadas pela ausência, criação e alteração de regras, respeito aos combinados coletivos e pela apreciação do ato de brincar em si. Têm como um dos objetivos provocar interações sociais entre os participantes ou fixar determinados conhecimentos. Estão organizados nos objetos de conhecimento abaixo, de acordo com a ocorrência social, das esferas mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial):

- Jogos motores e brincadeiras;
- Jogos de raciocínio lógico;
- Jogos de construção;
- Jogos populares;
- Jogos de oposição;
- Jogos cooperativos;
- Jogos do Brasil, de matrizes indígenas e africanas e do mundo;
- Eletrônicos;
- Jogos do Brasil e do mundo.

Esportes: unidade temática que reúne manifestações formais e derivadas da prática desportiva. Caracteriza-se por ser orientado pela comparação de desempenho entre indivíduos ou grupos, regido por um conjunto de regras formais, no entanto, dependendo do contexto no qual é praticado, pode ser passível de recriações, adaptando-se normas aos interesses dos participantes. Para a estruturação dessa unidade temática, tem-se como referência critérios como cooperação, interação, desempenho motor e objetivos táticos da ação. São apresentadas seis categorias de esportes, descritas como facilitadoras à compreensão das especificidades que caracterizam cada uma das modalidades, cujas abordagens recaem sobre sua tipologia:

- Esportes de Marca: conjunto de modalidades que se caracterizam pela comparação de resultados registrados em segundos, metros ou quilos. Ex.: atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso, natação;
- Esportes de Precisão: caracterizam-se por arremessar/lançar um objeto ao acerto de um alvo específico, estático ou em movimento, comparando-se o número de tentativas empreendidas e a pontuação estabelecida em cada tentativa (maior ou menor do que a do adversário) ou a proximidade do objeto arremessado ao alvo (mais perto ou mais longe do que o do adversário). Ex.: bocha, golfe, tiro com arco;
- Esportes de Campo/taco: categoria que reúne as modalidades que se caracterizam por rebater a bola lançado para a maior distância possível, de modo a dificultar que os defensores recuperem o controle da bola. Ex.: beisebol, críquete;
- Esportes de Rede/parede: reúne modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção à setores da quadra adversária, cujo adversário seja incapaz de devolvê-la da mesma forma ou que o leve a cometer um erro. Ex.: voleibol, tênis, badminton;
- Esportes de Invasão: caracterizam-se por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar um objeto (comumente uma bola) a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários (gol, cesta), protegendo, simultaneamente o próprio alvo, meta ou setor do campo. Ex.: basquetebol, frisbee, futebol, handebol, hóquei;
- Esportes Técnico-combinatórios: reúne modalidades nas quais o resultado da ação motora é a qualidade obedecendo padrões técnico-combinatórios. Ex.: ginásticas, nado sincronizado;
- Esportes de Combate: são caracterizados por disputas nas quais o oponente deve ser subjugado por meio de técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de determinados espaços com a utilização de ações de ataque e defesa. Ex.: judô, karatê, boxe, esgrima, taekwondo.

- Ginásticas: unidade temática que apresenta propostas práticas com formas de organização e significados singulares. A organização dos objetos de conhecimento se dá baseada na diversidade e característica das práticas:

- Ginástica Geral: também designada como “ginástica para todos”, por possuir como elemento organizador a exploração das possibilidades corporais, prezando a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade;

- Ginástica Geral com Práticas Circenses: têm como característica a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas.
 - Ginástica de Condicionamento Físico: caracterizam-se pela exercitação corporal orientada à melhoria do rendimento, à aquisição e manutenção da condição física corporal ou à modificação da composição corporal. Comumente são organizadas em sessões de movimentos repetidos, com frequência e intensidade definidas;
 - Ginástica de Conscientização Corporal: empregam movimentos suaves e lentos, a atenção à postura e conscientização de exercícios respiratórios, voltados à obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo. São, em sua maioria, adaptações de práticas corporais milenares da cultura oriental.
- Danças: os movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas geralmente integrados a coreografias são as principais características dessa unidade temática. Permite a identificação de movimentos e ritmos musicais peculiares, historicamente constituídos. São cinco os objetos de conhecimento da Unidade Temática Danças:
- Danças do contexto comunitário e regional;
 - Danças do Brasil e do mundo;
 - Danças de matrizes indígenas e africanas;
 - Danças urbanas;
 - Danças de salão.
- Lutas (presentes a partir do 2º Ciclo): unidade temática que prioriza as disputas corporais cujos praticantes empregam-se de técnicas, táticas e estratégias de imobilização, desequilíbrio, ataque e defesa com o objetivo de atingir o oponente ou excluí-lo de espaços predeterminados. Subdivide-se em:
- Lutas do contexto comunitário e regional;
 - Lutas de matrizes indígenas e africanas;
 - Lutas do Brasil;
 - Lutas do mundo.
- Práticas Corporais e de Aventura (presentes a partir do 3º Ciclo): experimentação de habilidades práticas e “façanhas” corporais provocadas por situações de imprevisibilidade quando o praticante interage em ambientes desafiadores. Estruturam-se nas vertentes urbanas e na natureza:
- Práticas corporais de aventura urbanas: exploram as “paisagens de cimento” oferecidas pelas cidades, em especial as metrópoles, para a produção de vertigens e risco controlado. Ex.: parkour, skate, patins;
 - Práticas corporais de aventura na natureza: caracterizam-se por explorar as incertezas que o ambiente físico proporciona, com atenção ao controle do risco. Ex.: corrida de aventura, mountain bike, rapel, tirolesa (PRAIA GRANDE, 2018, p. 333).

Realizando uma análise referente aos objetos de conhecimento agregados no currículo de Educação Física, podemos apontar que o documento norteador da

Secretaria Municipal de Educação da Praia Grande demonstra evolução dentro dos preceitos propostos pela BNCC e, sobretudo, fornece uma riqueza de práticas corporais contextualizadas corretamente dentro da cultura corporal de movimento, oportunizando meios pedagógicos ao professor para trabalhar com diferentes estudantes. Como exemplo, podemos citar a inclusão dos jogos cooperativos dentro da unidade temática Brinquedos, Brincadeiras e Jogos visando romper com a abordagem competitiva possibilitando desenvolver habilidades sociais agregando valores como o trabalho em equipe, a solidariedade e a ajuda ao próximo. Interessante destacar que esses aspectos quando contextualizados dentro da perspectiva da Educação Física Inclusiva são fundamentais dentro do grupo com estudantes com deficiência.

Darido (2001) apresenta os jogos cooperativos como uma nova tendência na Educação Física e destaca que a atividade contém uma proposta diferente das demais ao valorizar a cooperação em lugar da competição, além de considerá-la uma prática pedagógica interessante, porque busca a formação de valores mais humanitários por acreditar ser possível implementá-los e concretizá-los no cotidiano escolar.

Outro aspecto importante quanto ao contexto inclusivo do currículo de Educação Física está no fato que seus objetos de conhecimento preveem possibilidades mediante o paradesporto oportunizando tópicos para a implementação do planejamento abordando questões conceituais, procedimentais e atitudinais dos jogos paralímpicos. Nessa perspectiva considera:

No 1º ciclo o currículo explicita a habilidade (EF12EF12). Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e protagonismo, a prática de esportes e paradesportos de marca e de precisão, identificando seus elementos comuns.

No 2º ciclo a habilidade indicada refere-se a (EF35EF12). Experimentar e fruir esportes e paradesportos de campo e taco, rede e parede e de invasão, de modo a identificar elementos comuns, bem como criar estratégias individuais e coletivas básicas à sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e protagonismo.

Ainda com relação ao 2º ciclo temos, (EF25EF14). Identificar a importância da observação das normas e regras dos esportes e paradesportos de campo e taco, de rede e parede e de invasão, de modo que assegurem a integridade individual e dos demais participantes.

No 3º ciclo a proposta do desenvolvimento da Educação adaptada/inclusiva se estabelece por, (EF67EF07). Experimentar e fruir esportes e paradesportos de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (EF67EF12). Compreender a importância da observação das normas

e regras dos esportes e paradesportos de campo e taco, de rede e parede, de invasão e técnico-combinatórios, para assegurar a integridade própria e a dos demais participantes, além da habilidade (EF67EF13). Conhecer dimensões históricas e sociais dos esportes e paradesportos de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios. No 4º e último ciclo a habilidade mencionada refere-se a (EF67EF13). Conhecer dimensões históricas e sociais dos esportes e paradesportos de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios (PRAIA GRANDE, 2018, p. 347).

O documento mostra que o Currículo de Educação Física foi elaborado para contemplar todos os estudantes do ensino fundamental da rede municipal, inclusive àqueles que necessitam de atendimento educacional especializado por possuírem “algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades – superdotação, aplicando-se ainda, às crianças e adolescentes de diferentes origens étnico-raciais, além de imigrantes” (PRAIA GRANDE, 2018, p. 331).

Embora a Base Nacional Comum Curricular não ofereça informações diretas sobre práticas pedagógicas de Educação Física para estudantes com deficiência, existe a viabilidade dos currículos municipais ajustarem-se às diferentes necessidades do contexto de suas regionalidades. O currículo municipal da Praia Grande ofertando a temática do paradesporto preconiza que a diversidade relativa à inclusão poderá ser o ponto de partida para uma reflexão sobre as potencialidades e os limites da deficiência para, com isso, ressignificar as práticas corporais e as atitudes de todos os estudantes com e sem deficiência.

Não podemos desconsiderar que existe uma questão central sobre como os professores irão conectar a teoria e a prática de suas aulas considerando todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, com base nas diretrizes curriculares. Contudo, essa articulação será o foco deste estudo e será discutida na análise da pesquisa.

O currículo elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Praia Grande, a nosso ver, é inovador e contemporâneo, trazendo abordagem flexível para o professor desenvolver a temática dos jogos paralímpicos e inclusivos entrelaçados às dimensões do conhecimento estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, conforme observados na relação dos objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades.

A partir desse currículo que possibilita a reflexão da diversidade humana, e pontualmente na questão da deficiência, pretendemos verificar qual a formação dos

docentes para o atendimento aos estudantes com deficiência em suas aulas de educação física, quais dificuldades identificadas, quais as soluções realizadas no que diz respeito aos aspectos atitudinais, conceituais e procedimentais em sua prática cotidiana de aula, assim como apontar sugestões a partir das situações vivenciadas, conforme especificado nos objetivos deste estudo.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A seguir, apresentaremos as subseções da Trajetória Metodológica com o intuito de possibilitar a adequada compreensão em como a pesquisa foi realizada. A partir deste estudo pretendemos sugerir propostas para o Projeto Político Pedagógico e, sobretudo, propor a construção de material orientador dirigido aos professores com aspectos procedimentais, atitudinais e conceituais voltados ao atendimento inclusivo com sugestões de práticas pedagógicas objetivando o atendimento pleno da Educação Física Inclusiva.

3.1 Universo da pesquisa

Este estudo foi desenvolvido no município de Praia Grande, cidade do litoral sul paulista, junto aos professores de Educação Física vinculados à rede municipal da Secretaria de Educação desse município.

O município de Praia Grande é uma estância balneária, distante 76 km da capital do Estado, com a população aproximada de 300 mil habitantes sendo que a população flutuante em períodos de alta temporada aumenta em quatro (4) vezes esse número, conforme dados oficiais do município (PRAIA GRANDE, 2020).

Essa cidade conquistou sua emancipação no ano de 1967, mas ainda é considerada uma cidade relativamente nova. Entretanto, possui grande comprometimento com o sistema de ensino, assumindo publicamente sua responsabilidade a partir de 2002, com a promulgação da Lei nº 1.177/2002 (PRAIA GRANDE, 2002) que disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Praia Grande.

O cenário desse município tem se modificado muito devido ao seu acelerado crescimento. De acordo com levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com data de referência em 1º de julho de 2017 (IBGE, 2017), em média, são cerca de 7 mil novos moradores por ano no município. Adequar os serviços públicos à nova demanda está entre os principais desafios da Administração Pública Municipal, como a modernização dos serviços já disponíveis e a construção de novas escolas para atender a demanda crescente. Na década de 1990 eram 125 mil habitantes. Hoje, o número saltou para 310 mil. As escolas municipais tinham menos

de 4 mil estudantes e, agora, são mais de 51.085, conforme apontam os dados do município.

A Rede Municipal de Ensino de Praia Grande é composta por 67 unidades escolares, contemplando a Educação infantil, o Ensino Fundamental I e II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), as demais unidades escolares atendem as complementações educacionais e educação especial, conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Caracterização da Rede Municipal de Ensino

Escolas Municipais por Segmento	
Escolas	Quantitativo
Escolas de Educação Infantil e Creche	• 17 unidades • 29.061 alunos atendidos
Escolas de Educação Infantil/creche e 1º ano	• 13 unidades • 26.688 alunos atendidos
Escolas de Educação Infantil/creche e Ensino Fundamental	• 03 unidades • 6.036 alunos atendidos
Escolas de Fundamental I	• 15 unidades • 38.604 alunos atendidos
Escolas de Fundamental I e II	• 12 unidades • 35.796 alunos atendidos
Escolas de Fundamental II	• 7 unidades • 13.050 alunos atendidos
Escolas de Complementação Educacional	• 10 unidades • 5.858 alunos atendidos
EJA	• 04 unidades • 1.108 alunos atendidos
Escolas de Educação Especial	• 02 unidades • 232 alunos atendidos

Fonte: (PRAIA GRANDE, 2018).

Em relação à Educação Especial, conforme dados da Secretaria Municipal de Praia Grande, o município atende estudantes com deficiência intelectual, visual, auditiva, física, deficiência múltipla, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas habilidades/superdotação na perspectiva Inclusiva. Cabe destacar que o município de Praia Grande, desde 1997,

atende estudantes com deficiência na perspectiva inclusiva seguindo documentos e orientações nacionais e internacionais. Essas ações seguem a atual Política Nacional de Educação Especial, de forma a garantir o direito à Educação com qualidade e equidade, por meio dos três eixos fundamentais: o reconhecimento da diversidade, a promoção da equidade e fortalecimento da inclusão de todos nos processos educativos.

Na Rede Municipal de Ensino estão matriculados 1.390 estudantes com deficiência nas 67 escolas municipais. Na busca de uma Educação de qualidade para **TODOS** são realizadas:

- Matrícula dos alunos com deficiência o mais próximo de suas residências;
- Redução de número de alunos por sala;
- Adequação nas avaliações pedagógicas, de acordo com a necessidade de cada aluno;
- Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- Atendente de Educação para auxílio na higiene, alimentação e locomoção;
- Escriba ou leitor;
- Aquisição de equipamentos, mobiliários materiais e softwares acessíveis;
- Reuniões da equipe escolar com os professores do AEE para discussão de casos;
- Equipe de Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP) especialistas, que realizam visitas às unidades escolares, para suporte e aporte à equipe escolar;
- Reunião de equipe para discussão de casos, incluindo a saúde, promoção e/ou outros que se fizerem necessário;
- Professoras Interlocutoras de LIBRAS para alunos com surdez;
- Atendimento dos alunos com surdez, na perspectiva inclusiva, em Polos;
- Sala de recursos de Língua Portuguesa em LIBRAS;
- Curso de LIBRAS online: www.cidadaopg.sp.gov.br;
- Capacitação dos professores da rede Municipal através dos HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e HTPI online (com assuntos sobre as deficiências e necessidades de cada aluno);
- Atendimento Domiciliar;
- Encontro de Educação Inclusiva (PRAIA GRANDE, 2018, p. 38).

O município de Praia Grande possui duas unidades escolares de Educação Especial, frequentada principalmente por estudantes com idades avançadas, que nelas já está antes da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva e que não foi possível a inclusão deles no ensino regular. As atividades desenvolvidas nessas escolas têm ênfase na vida diária e na prática cotidiana com enfoque na inclusão social.

A princípio foram escolhidas como campo de pesquisa duas escolas municipais nas quais o professor pesquisador realiza suas atividades profissionais de docência, estando o universo pesquisado diretamente relacionado ao quadro de inclusão dos estudantes com deficiência no contexto escolar e os respectivos professores participantes do estudo. Assim a caracterização desse cenário com a relação às turmas, idade e a respectiva deficiência estão apresentados no Quadro 3 e no Gráfico 4 que se referem às duas escolas pesquisadas.

Quadro 3 – Inclusão dos estudantes com deficiência na Escola 1

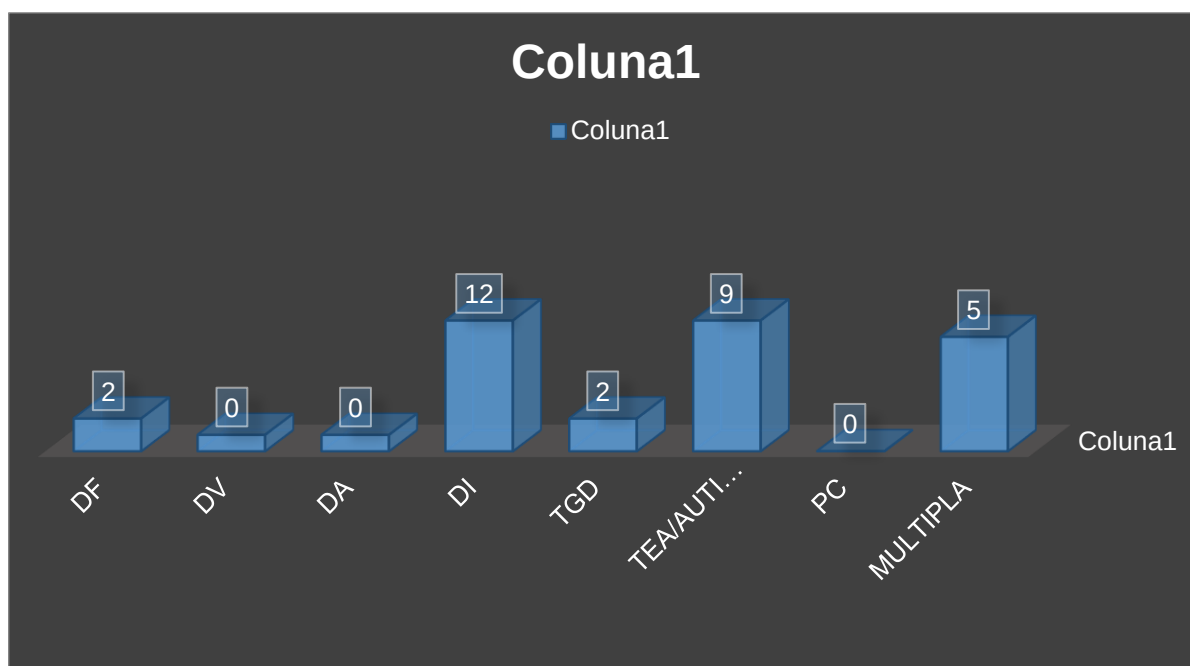
Nº de estudantes na classe	Classe/Turma 2019	Data nascimento	Idade	Deficiência
3	1º A	24/06/2012	7 anos	DF (sem uso de cadeira de rodas)
		31/12/12	7 anos	TEA/Autista + DF (sem uso de cadeira de rodas)
		19/07/2012	7 anos	DF/PC (sem uso de cadeira de rodas) + TEA/Autista
1	1º B	31/12/2012	7 anos	DF (sem uso de cadeira de rodas)
4	2º A	28/12/2011	8 anos	DI
		17/06/2011	8 anos	TEA/Asperger
		21/12/2011	8 anos	TEA/Autista
		17/02/2012	7 anos	TEA/Autista
2	2º C	26/12/2011	8 anos	DI
		18/07/2010	9 anos	DI/microcefalia
1	2º D	17/04/2011	8 anos	TEA/Autista
3	2º E	12/02/2012	7 anos	DI/Leve
		28/03/2012	7 anos	TEA/Autista
		08/08/2011	8 anos	TEA/Autista
1	2º G	14/01/2010	9 anos	DI/Leve
1	3º A	13/11/2009	10 anos	DI /Leve + TEA/Autista
2	3º C	15/03/2009	10 anos	DI /Leve + TEA/Autista
		26/07/2010	9 anos	DI/Síndrome de Down
2	4º A	09/07/2009	10 anos	TGD/Sem Especificação
		02/05/2009	10 anos	TGD/Sem Especificação
4	5º A	02/10/2008	11 anos	TEA/Autista
		01/01/2009	10 anos	DI/Leve
		27/01/2009	10 anos	DI/Síndrome de Down (continua na página seguinte)

Nº de estudantes na classe	Classe/Turma 2019	Data nascimento	Idade	Deficiência
		23/06/2007	12 anos	TEA/Autista
3	5º B	10/04/2005	14 anos	DI
		03/01/2009	10 anos	DI + DF/PC
		23/01/2007	12 anos	DI
2	5º C	13/06/2008	11 anos	DI/Síndrome de Down
		10/02/2009	10 anos	TEA/Autista
1	5º F	22/03/2007	12 anos	DI/Leve
TOTAL = 30		Média de Idade	9,2 anos	(vem da página anterior)

Fonte: Elaborado pelo autor.

É interessante destacar, em relação à Escola 1, que do grupo de 30 estudantes com deficiência, a a mais incidente é a Deficiência Intelectual com 12 estudantes e o Transtorno do Espectro Autista com 9 estudantes. A média etária desses estudantes é de 9 anos e 2 meses o que sugere que estão em idade adequada para frequentarem as respectivas turmas nas quais estão matriculados.

Gráfico 4 – Número de estudantes e respectivas deficiências da Escola 1



Fonte: Elaborada pelo autor.

De acordo com os números apresentados, a porcentagem de incidência na Escola 1 com relação as deficiências temos: 40% relativa à Deficiência Intelectual (DI), 30% referente ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), 16,6% relacionado à Deficiência Múltipla (DM) e 6,6% à Deficiência Visual (DV) somado à 6,6% ao Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD).

Os dados sugerem a necessidade de professores de Educação Física orientados e preparados para o contexto de atividades quer individuais, quer coletivas, considerando as habilidades e limitações dos estudantes das diferentes turmas e a importância de atendimento adequado para que todos eles estejam efetivamente incluídos nas aulas de Educação Física.

No Quadro 4 apresentamos a caracterização dos estudantes da segunda escola pesquisada. Essa escola possui 29 estudantes com diferentes deficiências regularmente matriculados nas séries finais do ensino fundamental, diferentemente da Escola 1, onde os estudantes com deficiência estavam matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental.

Quadro 4 – Inclusão dos alunos com deficiência na Escola 2

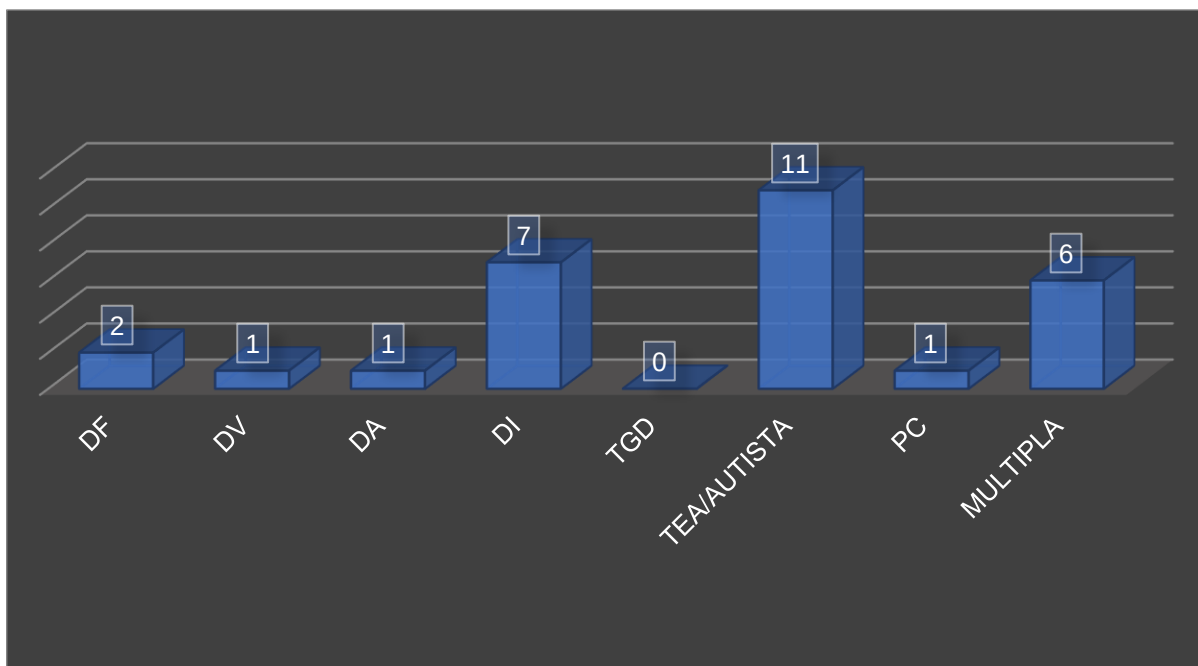
Nº de estudantes na classe	Classe/Turma 2019	Data nascimento	Idade	Deficiência
5	6º A	26/04/2007	12 anos	DF
		14/06/2004	15 anos	DF/PC
		24/11/2007	12 anos	DI
		12/05/2006	13 anos	TEA/Autismo
		09/04/2007	12 anos	TEA/Autista/Asperger + DA
4	6º B	12/03/2008	11 anos	TEA/Autista + DI/Leve
		10/08/2006	13 anos	TEA/Autista
		30/10/2006	13 anos	TEA/Autista
		19/04/2002	17 anos	DI + TGD
2	6º C	21/12/2005	14 anos	DI/Leve + DF/Síndrome de Dandy Walker
		26/05/2007	12 anos	DI
3	7º A	26/04/2006	13 anos	TEA/Autista
		30/09/2007	12 anos	TEA/Autista
		17/10/2006	13 anos	TEA/Autista
1	7º C	30/01/2006	13 anos	DF/PC + DI + DV (Baixa Visão) (continua na página seguinte)

2	8º A	01/06/2003	16 anos	DI + TGD/Autista
		22/10/2005	14 anos	DF/Mielomeningocele
2	8º B	01/04/2004	15 anos	TEA/Autista
		16/08/2004	15 anos	DI/Down
3	8º C	23/10/2005	14 anos	TEA/Autista
		14/09/2005	14 anos	TEA/Asperger
		14/01/2006	13 anos	DI
3	9º A	12/01/2005	14 anos	DA/Moderada
		12/01/2003	16 anos	DI
		21/07/2004	15 anos	TEA/Autista
3	9º B	02/08/2003	16 anos	DI/Leve
		21/08/2004	15 anos	DV/Baixa Visão
		11/03/2002	17 anos	TEA/Autista
1	4ª série EJA	23/08/1993	26 anos	DI
TOTAL = 29		Média de Idade	13, 9 anos	(vem da página anterior)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Escola 2, dos 29 estudantes matriculados, 28 deles estavam nas séries finais do ensino fundamental e um estudante na quarta série na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Assim como na primeira escola, na incidência das deficiências entre os estudantes prevaleceu o Transtorno do Espectro Autista (TEA) com 37,93%, contudo a Deficiência Intelectual (DI) ocorreu em 24,1% dos estudantes, a Deficiência Múltipla (DM) atingiu 20,6% dos estudantes, a Deficiência Física (DF) teve porcentagem de 6,8% e, respectivamente, Deficiência Visual (DV), Paralisia Cerebral (PC) e a Deficiência Visual (DV) tiveram 3,4% de ocorrência cada uma, conforme demonstrado no Gráfico 5. A média etária desses estudantes é de 13 anos e 9 meses o que também sugere que estão em idade adequada para frequentarem as respectivas turmas nas quais estão matriculados mesmo considerando o estudante que se encontrava na Educação de Jovens e Adultos.

Gráfico 5 – Número de deficiências na Escola 2

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dos Gráficos 4 e 5 apontando a incidência das deficiências, essas informações sugerem o quanto é vasto o conteúdo a ser conhecido pelo professor de Educação Física para que ele possa atuar com todos os estudantes considerando suas possibilidades e limitações em uma perspectiva inclusiva.

O objetivo em identificarmos os estudantes e as respectivas condições de deficiência foi importante para que subsidiasse a construção do questionário para a coleta de dados junto aos professores e nos orientasse nas perguntas elaboradas as quais serão apresentadas na subseção Materiais e Métodos.

3.2 Participantes

Foram convidados a participar deste estudo os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino da Praia Grande lotados nas Escolas 1 e 2 nas quais o professor pesquisador também estava lotado e desenvolvia suas atividades de docência.

A autorização para a coleta de dados nas duas escolas foi feita pela Secretaria da Educação do município da Praia Grande no dia 4 de outubro de 2019, após solicitação formal para a pesquisa. Assim, foi organizado um cronograma com as

datas de coleta conforme pedido realizado pela secretaria para análise dos dias e horários visando viabilizar as primeiras abordagens com os docentes.

Juntamente com a solicitação formal à Secretaria Municipal de Educação foi encaminhada cópia da documentação submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa junto ao Instituto de Biociências da Unesp, Câmpus de Rio Claro-SP, sob o número CAAE 23748919.0.0000.5465, com parecer favorável para a realização do estudo sob o Número do Parecer: 3.770.439 acompanhado do respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a ser entregue aos participantes, o qual encontra-se no Apêndice A.

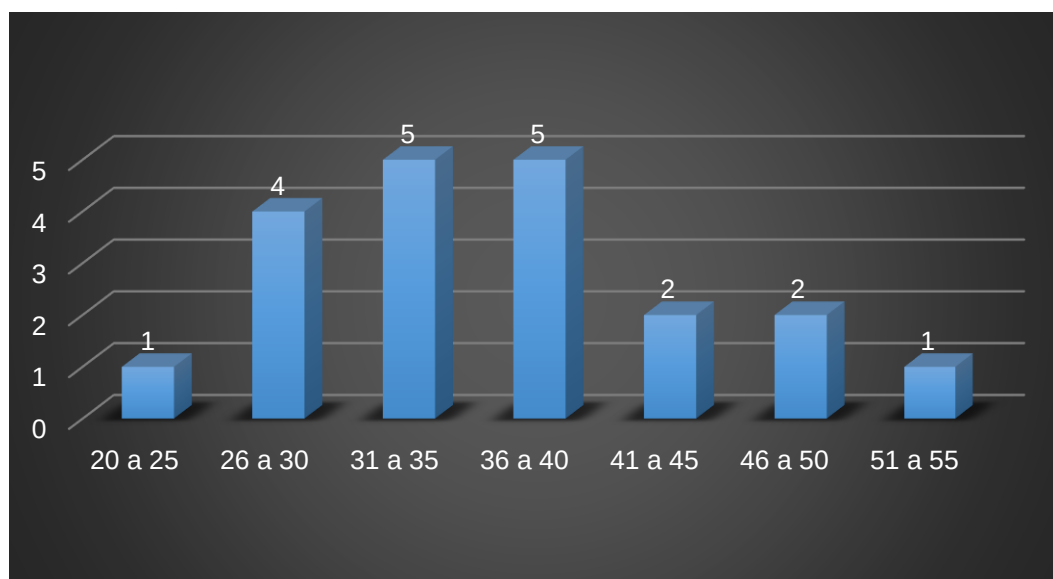
Após a entrega do questionário e do TCLE impressos, durante as reuniões nas escolas 1 e 2, foram feitas várias solicitações para a devolução dos documentos, que não foram atendidas. Desta forma, tivemos que reorganizar a coleta de dados de modo a atingir nosso objetivo quanto à participação dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino. Fizemos novo contato com a Secretaria Municipal de Educação solicitando autorização para realizarmos a coleta junto a uma porcentagem, de, no máximo 30%, dos demais professores de Educação Física que estavam, no ano de 2020, ministrando aulas na Rede Municipal de Educação da Praia Grande. Informamos que esta coleta seria eletrônica com o envio dos documentos por *e-mail* a todos os professores selecionados com prazo para resposta até o final do mês de março de 2020.

Na Secretaria Municipal de Educação de Praia Grande encontram-se lotados 160 professores de Educação Física. Desse total foram selecionados 30% dos docentes, utilizando para a seleção a Tabela de Números Equiprováveis (SANTOS, 2018) perfazendo total de 48 professores.

Os documentos – questionários e TCLE – foram encaminhados no mês de janeiro 2020, mediante formulário do tipo *Google Forms* para o grupo de professores selecionados com as devidas orientações sobre a pesquisa, informando que seria mantido o anonimato e sigilo nas respostas. Ao final de março de 2020, conforme planejado, obtivemos o retorno da pesquisa de 20 professores, total de 12,5%. Dos dois (2) participantes da primeira coleta e dos 20 participantes da segunda coleta, o grupo somou 22 participantes. Tivemos que desconsiderar dois (2) participantes do total devido a inconsistência de dados, sendo um (1) do primeiro grupo e um (1) do segundo grupo de coleta de dados.

Em relação a esse grupo de 20 professores, a maior parte estava entre a idade de 26 a 40 anos de idade, total de 14 professores conforme apresentado no Gráfico 6. Esses dados demonstram ser um grupo jovem na docência da Educação Física Escolar.

Gráfico 6 – Faixa etária dos participantes

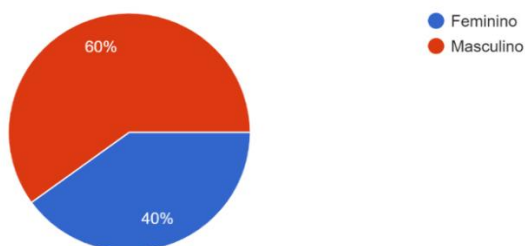


Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto ao gênero dos 20 participantes, 12 deles eram do gênero masculino, 60% do total e 8 professores do gênero feminino, 40% do total, conforme apresentado no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Gênero dos Participantes

Gênero:
20 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor.

O tempo decorrido desde a conclusão do curso de graduação em Educação Física dos participantes do estudo vai de 24 anos até 2 anos de formado, com a média de 11 anos, cujos dados encontram-se no Quadro 5. Esses dados mostram que os professores são jovens na docência com a média de 11 anos considerando que a maior parte está na faixa etária de 26 a 40 anos de idades.

Quadro 5 – Ano de Conclusão da Graduação

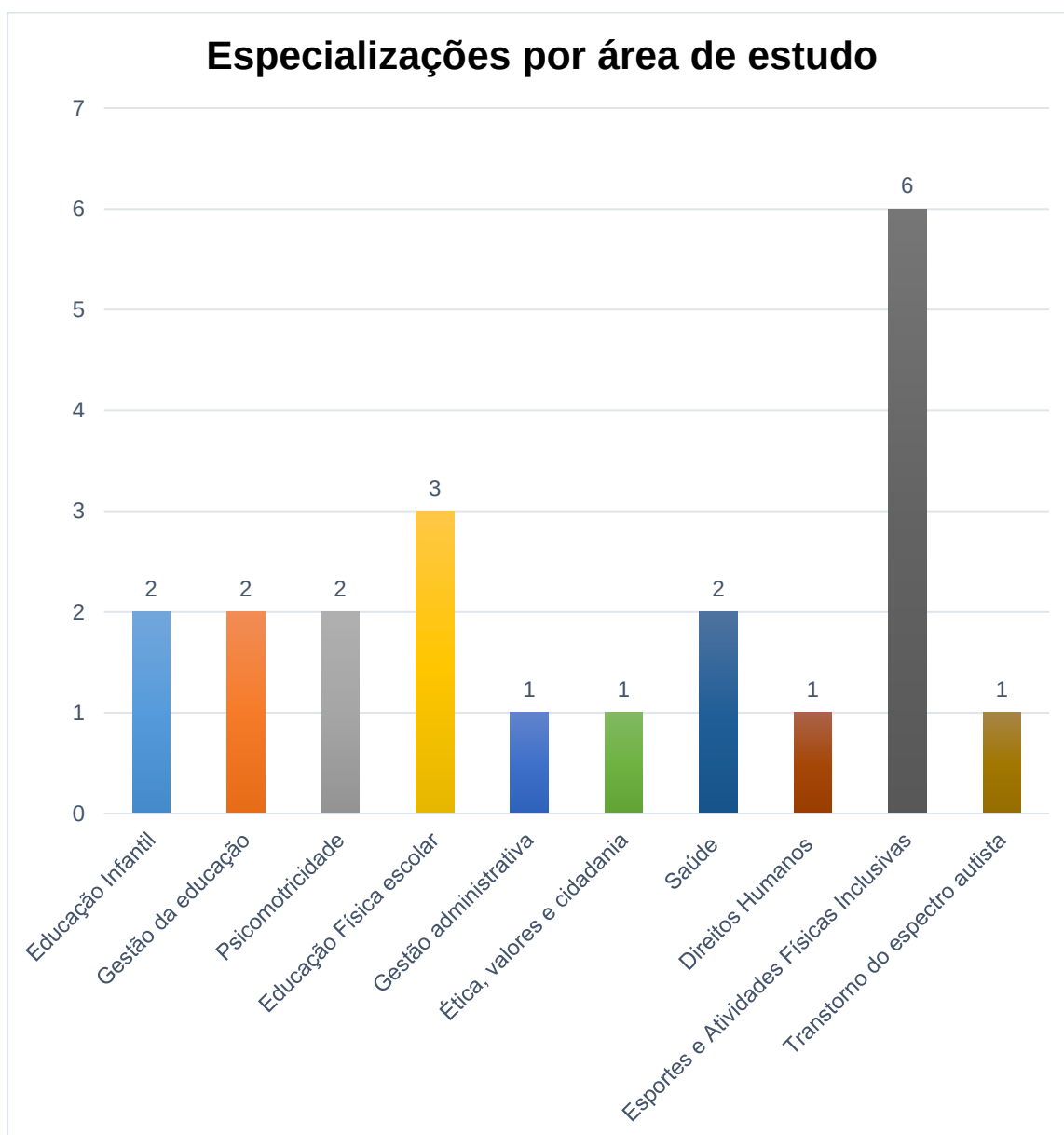
Professor	Ano de conclusão da graduação	Tempo de Formado
P1	1998	21 anos
P2	2013	6 anos
P3	1995	24 anos
P4	2008	11 anos
P5	2008	11 anos
P6	2010	9 anos
P7	Não declarou	-
P8	2005	14 anos
P9	2005	14 anos
P10	2017	2 anos
P11	2015	4 anos
P12	2000	19 anos
P13	2010	9 anos
P14	2011	8 anos
P15	2007	12 anos
P16	2013	6 anos
P17	2007	12 anos
P18	2007	12 anos
P19	2016	3 anos
P20	2006	13 anos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Também foi identificado junto aos participantes quais formações complementares possuíam além do Curso de graduação em Educação Física,

respostas essas que nos dariam subsídios para compreender suas atuações profissionais (Gráfico 8).

Gráfico 8– Formação Complementar dos Participantes



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nas respostas a este item do questionário, apenas um dos participantes apontou mais que uma formação complementar, embora pudessem informar quantas desejassem. Interessante destacar que o item que compareceu com maior incidência foi Esportes e Atividades Físicas Inclusivas, aspecto que será analisado com maior profundidade na seção seguinte.

3.3 Materiais e Métodos

O instrumento utilizado para a coleta de dados para a realização deste estudo consistiu em um questionário com questões abertas e fechadas, mostrado na íntegra no Apêndice B. As questões foram propostas aos professores de Educação Física visando identificar aqueles que trabalhavam com estudantes com deficiência para mapear suas respectivas formações acadêmicas voltadas para as práticas pedagógicas na Educação Física Inclusiva, além de identificar as possibilidades e dificuldades que cada docente encontrava, ou poderia encontrar, durante suas aulas na rotina escolar.

O questionário foi composto por dados de identificação pessoal, profissional e por 15 (quinze) questões fechadas e abertas, elaboradas a partir de três pontos a saber: a identificação, a formação, e as problemáticas e soluções dos professores na prática pedagógica voltada para o atendimento de estudantes com deficiência. O primeiro grupo de perguntas do questionário teve por finalidade identificar os participantes com relação à idade, gênero, formação em nível de graduação e de pós-graduação. As questões relacionadas à percepção dos professores em relação a sua formação acadêmica fizeram parte do segundo grupo de perguntas do questionário e tiveram por objetivo verificar como os participantes entendiam as suas capacitações para o atendimento dos estudantes com deficiência na sua prática pedagógica. O terceiro e último grupo de perguntas elencadas para o questionário tratou das dificuldades e soluções encontradas pelos professores durante o desenvolvimento da Educação Física Inclusiva.

Para o primeiro grupo de professores das escolas 1 e 2 onde o professor pesquisador atuava como docente, os questionários foram entregues em mãos, impresso e solicitada a devolução durante sua jornada de trabalho. Essa coleta foi realizada no mês de agosto de 2019. Conforme apontado no item anterior e decorrente da não devolutiva do material entregue aos professores dessas escolas, foi realizada nova coleta utilizando o procedimento eletrônico utilizando o mesmo instrumento de coleta.

As questões versaram basicamente sobre a sua vivência escolar nas práticas pedagógicas com estudantes com deficiência, além de compreender os aspectos da sua formação acadêmica relacionada à Educação Física Inclusiva. O tempo previsto

para responder ao questionário foi estimado em aproximadamente 25 minutos. Na primeira coleta junto aos professores das escolas 1 e 2, eles solicitaram levar o questionário para responder em suas residências com devolução posterior. Os participantes que se dispuseram a responder o questionário do estudo preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A segunda coleta com os 48 professores ocorreu por meio eletrônico, com o TCLE devidamente preenchido por cada um.

Os dados qualitativos receberam análise de conteúdo seguindo a proposta de Bardin (2016), com a finalidade de se criar categorias de respostas passíveis de tratamento analítico e estatístico como variáveis categóricas, com o intuito de estabelecer o perfil dos participantes.

Das categorias definidas a partir das respostas apresentadas pelos participantes, foram criadas categorias analíticas que permitiram considerar a totalidade das entrevistas em eixos temáticos.

Assim, a análise qualitativa dos dados se caracterizou pela busca da apreensão de significados nas respostas dos participantes, relacionadas ao contexto em que eles se inseriam e delimitadas pela abordagem conceitual teórica.

Na próxima seção, Resultados e Discussões, realizaremos a sistematização dos dados fundamentada nas respostas dos professores. Essa sistematização será baseada em três guias: (a) as questões advindas da problemática da pesquisa; (b) as formulações da abordagem conceitual adotada e (c) a própria realidade sob estudo (evidências e consistências dos resultados).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A realização da pesquisa com os professores tornou-se um instrumento essencial para que fosse possível aprofundar a análise sobre a Educação Física Inclusiva e a respectiva atuação dos participantes nesse contexto educacional.

Os dados identificados nos questionários mostraram-se tão ricos em informações que seria impossível discutir todos neste trabalho. Contudo, o olhar para os mapas de indicadores possibilitou perceber, entre as respostas, as que se destacaram quanto a formação, conjuntamente com as problemáticas e soluções na prática pedagógica da Educação Física envolvendo estudantes com deficiência, categorias que denominamos de principais, pois essa delimitação abriu caminho para descrevermos, analisarmos e discutirmos o cenário desse processo inclusivo.

Foram elencadas três (3) principais categorias, sendo elas: 1) Formação Acadêmica, 2) Formação Complementar e 3) Dificuldades na Atuação em Educação Física Inclusiva e Possíveis Sugestões para melhoria na atuação. A formação e a prática pedagógica envolvendo estudantes com deficiência a partir de um olhar mais aprofundado sobre elas, permite-nos conhecer com que qualidade os profissionais de Educação Física percebiam a sua formação acadêmica quando contextualizada pela demanda dos atendimentos dos estudantes com deficiência. Também foi possível conhecer as dificuldades encontradas pelos professores durante o processo inclusivo na Educação Física no município da Praia Grande e observar as possíveis soluções para a melhoria da prática na Educação Física Inclusiva.

Ao pensarmos em práticas pedagógicas significativas para o processo de inclusão é importante discutirmos a formação inicial e continuada dos profissionais do contexto escolar. Destarte, não devemos conceber a prática na perspectiva inclusiva simplesmente como aplicação de um conjunto de recursos ou estratégias, pois a inclusão do aluno com deficiência é complexa e singular. É preciso considerar as características, tanto do ambiente específico como dos envolvidos nesse processo com as possibilidades e dificuldades que lhes são próprias (ALBUQUERQUE; DEL-MASSO; FUJIHARA, 2020, p. 74).

Visando, portanto, pormenorizar a formação inicial e continuada dos profissionais no contexto escolar com ênfase na Educação Física Inclusiva e, sobretudo, investigar e compreender as dificuldades e soluções das práticas pedagógicas atendendo estudantes com deficiência, analisamos esse contexto para

que os dados pudessem apontar ações futuras para formação escolar verdadeiramente humanitária e responsável por suas atribuições com a meta de efetivamente cumprir educação para todos os estudantes.

4.1 Categoria 1 – Formação Acadêmica

Em relação à formação acadêmica foi investigado, junto aos 20 professores, quais os aprendizados que obtiveram durante suas graduações quanto aos procedimentos e técnicas para lidar com estudantes com deficiência no contexto de suas práticas pedagógicas na Educação Física Escolar. Esses dados são resultados da questão 1 (Apêndice B).

As respostas a essa questão sugeriram em sua maior parte formação ruim, pois, na opinião de 11 (55%) professores, faltaram conceitos práticos e/ou teóricos essenciais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na Educação Física Inclusiva. Em 6 (30%) respostas os professores observaram que precisariam aprender e estudar mais para aprimorar seu conhecimento da área e apenas 3 (15%) professores apontaram que tiveram boa formação no âmbito da graduação (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Formação Acadêmica

1. Como você classifica a sua formação acadêmica na graduação quanto ao aprendizado e desenvolvimento de procedimentos e técnicas para...ráticas pedagógicas na Educação Física Escolar?
20 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor.

A questão 2 complementava a questão 1, pois estava relacionada a sua formação inicial na graduação, pedindo para apontar quais conhecimentos foram construídos para lidar com estudantes com deficiência no contexto das dinâmicas de suas práticas pedagógicas. Contudo, as respostas, em consonância com a questão 1, confirmaram e se delinearam como uma preparação acadêmica incompleta e fraca em sua grande parte. Posto isso, iremos analisar individualmente todos esses aspectos limitadores e deficitários para que possamos identificar quais aspectos são importantes para uma Educação Física Inclusiva plena dentro do olhar dos professores.

No Quadro 6 pontuamos as respostas de 10 professores que afirmam ter sido ruim suas formações na graduação e que pouco foi discutido sobre estudantes com deficiência e Educação Física Inclusiva.

Quadro 6 – Conhecimentos construídos nas práticas pedagógicas na Educação Física Escolar – Formação Ruim

Professor	Respostas indicando uma formação ruim
P2	As bases teóricas e práticas discutidas na faculdade, eram voltadas mais especificamente aos alunos com deficiência física. Quanto às outras deficiências, muito se falava em conhecer o aluno primeiro, que só a partir disso, teríamos condições de realizar um planejamento para ele. Discutia-se pouco sobre as características de algumas síndromes, porém nada na prática mesmo.
P3	Quando me graduei ainda não era tão comum, ou garantido, o ensino para alunos com deficiência nas escolas regulares tanto nas públicas quanto nas privadas. E os conhecimentos que adquiri foram muito básicos dentro de uma matéria denominada Educação Física Adaptada. Eu tive um pouco da teoria e algumas apresentações práticas junto aos alunos com deficiência.
P5	Aulas teóricas e poucas aulas práticas sobre algumas deficiências.
P7	Fomos preparados quanto a conceitos de definições de categorias para os jogos paralímpicos. Fizemos algumas atividades lúdicas pra contextualizar deficiências, mas pouquíssimas. A disciplina ficava presa em âmbito teórico.
P8	A importância da adaptação das aulas para inclusão dos mesmos de forma mais adequada possível. (continua na página seguinte)

Professor	Respostas indicando uma formação ruim
P9	Pouco conhecimento. Eu aprendi na prática quando trabalhei com salas especiais. Na época tínhamos Esportes Adaptados. Um estudo básico, noções sobre o tema, que claro ajudou, deu um norte. Hoje a graduação já inclui disciplinas como Libras e Educação Inclusiva.
P12	Na minha formação a inclusão ainda estava em fase de transição; discutia-se muito, porém não havia prática.
P15	Foram aulas superficiais que não me deram embasamento suficiente para atuar na área.
P16	Nenhuma, poucos casos de deficiências que estudamos foi a Libras, por ser obrigatório. Nos estudos de pessoas com deficiência o estudo era voltando mais para a área de fisiologia ou até de cinesiologia, pouco ou nenhuma vez voltado para a área escolar.
P18	Atividades adaptadas aos indivíduos com sequelas de paralisia cerebral, amputados e cadeirantes. (vem da página anterior)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: Informação verbal.

Quadro 7 – Conhecimentos construídos nas práticas pedagógicas na Educação Física Escolar – Formação Razoável

Professor	Respostas indicando uma formação razoável, mas precisando aprimorar os conhecimentos da área.
P4	Conhecimentos básicos de nível raso.
P5	Aulas teóricas e poucas aulas práticas sobre algumas deficiências.
P6	A graduação tem o viés generalista, em minha formação inicial a construção do conhecimento se deu de forma teórica, e ainda que houvesse aulas práticas, se mantinha longe da realidade que encontramos no contexto diário escolar. Compreendo que este fato se dá pelo perfil generalista da formação acadêmica, e a diversidade da grade curricular proposta pela universidade. No entanto, é o que me dá base para buscar corresponder inicialmente a demanda encontrada no contexto escolar nesse segmento.
P10	Conhecimento teórico sobre cada tipo de deficiência. (continua na página seguinte)

Professor	Respostas indicando uma formação razoável, mas precisando aprimorar os conhecimentos da área.
P11	Foram conhecimentos básicos para que pudesse inserir os alunos nas aulas de educação física como algumas atividades para se realizar com alunos que possuem mobilidade reduzida ou deficiências físicas, mas nada muito aprofundado.
P14	Dentro de minha graduação o tema foi abordado em diferentes disciplinas, mas pouco explorado no contexto da prática, ficando mais voltado para as relações institucionais e as limitações sociais impostas. Pouco se falou em estratégias de ensino, mas foi muito abordado as implicações sociais sobre a pessoa com deficiência.
P19	Conhecimentos teóricos, sobre por exemplo, todo o histórico e as características de cada deficiência, e conhecimentos bastante práticos, como vivências das deficiências, aulas práticas, apresentação de aulas, estágio com alunos com deficiência e organização de eventos para os mesmos. (vem da página anterior)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: Informação verbal.

Complementando a análise das respostas da segunda questão, no Quadro 7, estão as respostas de 7 professores que citaram ter sido razoável o nível de informações recebidas. Três professores não responderam a esta questão.

Um aspecto reflexivo e sobretudo para ser analisado refere-se ao fato de que a pergunta definida era “Em relação a sua formação inicial na graduação poderia apontar quais conhecimentos foram construídos para lidar com alunos com deficiência no contexto das dinâmicas de suas práticas pedagógicas na Educação Física Escolar?”.

Embora a questão solicitasse aos professores para indicarem os elementos construídos para lidar com estudantes com deficiência no contexto das práticas pedagógicas, ou seja, esperávamos a verbalização de pontos positivos que subsidiaram a sua formação e serviram como preparação para o atendimento inclusivo profissional. Entretanto, as respostas em sua maioria se voltaram para os aspectos negativos retratando ainda mais despreparo para vida funcional que julgaram ser insuficiente e incompleta para lidar com os estudantes com deficiência.

Observamos nos relatos certa dicotomia entre a teoria acadêmica e a prática escolar, estabelecendo-se lacuna entre os estudos de preparação e a vida profissional escolar devido à complexidade e a demanda do atendimento dos estudantes com deficiência no contexto da escola.

Na opinião dos professores, durante a graduação eles não foram adequadamente preparados para o mercado de trabalho. Nesse sentido, seria importante a realização de estágio com prática junto aos estudantes com deficiência, fundamentado e embasado teoricamente acerca do processo inclusivo.

O desejável durante a graduação é que os professores, além do conhecimento teórico, também tenham contato com uma parte prática, que os permita realizar capacitação no sentido de obter noção do que será seu trabalho depois de formados. Entretanto, Gallardo (2005) ressalta que os professores percebem uma teoria que não se transforma em prática, ou as questões teóricas durante a graduação não se relacionam com a prática escolar.

Esses aspectos ficam evidentes nos relatos dos participantes do estudo, conforme citado, demonstrando de fato a falha de conectividade entre a teoria acadêmica e prática profissional:

P2 - As bases teóricas e práticas discutidas na faculdade, eram voltadas mais especificamente aos alunos com deficiência física. Quanto às outras deficiências, muito se falava em conhecer o aluno primeiro, que só a partir disso, teríamos condições de realizar um planejamento para ele. Discutia-se pouco sobre as características de algumas síndromes, porém nada na prática mesmo. (informação verbal)

P5 - Aulas teóricas e poucas aulas práticas sobre algumas deficiências. (informação verbal)

P7 - Fomos preparados quanto a conceitos de definições de categorias para os jogos paraolímpicos. Fizemos algumas atividades lúdicas pra contextualizar deficiências, mas pouquíssimas. A disciplina ficava presa em âmbito teórico. (informação verbal)

P9 - Pouco conhecimento. Eu aprendi na prática quando trabalhei com salas especiais. Na época tínhamos Esportes Adaptados. Um estudo básico, noções sobre o tema, que claro ajudou, deu um norte. Hoje a graduação já inclui disciplinas como Libras e Educação Inclusiva. (informação verbal)

P12 - Na minha formação a inclusão ainda estava em fase de transição; discutia-se muito, porém não havia prática. (informação verbal)

P5 - Aulas teóricas e poucas aulas práticas sobre algumas deficiências. (informação verbal)

P6 - A graduação tem o viés generalista, em minha formação inicial a construção do conhecimento se deu de forma teórica, e ainda que houvesse aulas práticas, se mantinha longe da realidade que encontramos no contexto diário escolar. Compreendo que este fato se dá pelo perfil generalista da formação acadêmica, e a diversidade da grade curricular proposta pela universidade. No entanto, é o que me dá base para buscar corresponder inicialmente a demanda encontrada no contexto escolar nesse segmento. (informação verbal)

P14 - Dentro de minha graduação o tema foi abordado em diferentes disciplinas, mas pouco explorado no contexto da prática, ficando mais voltado para as relações institucionais e as limitações sociais impostas. Pouco se falou em estratégias de ensino, mas foi muito abordado as implicações sociais sobre a pessoa com deficiência. (informação verbal)

A questão seguinte investigou se na formação inicial na graduação os participantes tiveram em sua grade curricular a disciplina sobre Educação Física Inclusiva e, em caso afirmativo, se esse conteúdo estava voltado para Educação Física escolar ou aos esportes e a competição com pessoas com deficiências.

Nas respostas apresentadas pelos professores, nos currículos de suas graduações os conteúdos estavam direcionados ao atendimento dos estudantes com deficiência com viés majoritariamente **esportivista** ou desenvolvido para o esporte adaptado de competição, expondo formação descontextualizada das questões escolares. Esses dados ficam evidentes nos relatos a seguir:

P4 – A disciplina Educação Física Inclusiva era voltada principalmente para a competição de pessoas com deficiência em alto nível. (informação verbal)

P9 - Na graduação não tive a disciplina Educação Inclusiva. Era Esportes Adaptados, noções sobre os tipos de deficiência e como trabalhar o esporte com esse público. Educação Física Escolar não. (informação verbal)

P10 - Era voltado ao esporte. (informação verbal)

P17 – Apenas aos esportes e a competição com pessoas com deficiência. (informação verbal)

P18 – Era direcionada para os esportes. (informação verbal)

P20 - Apenas Esporte Adaptado, onde foram abordadas apenas as deficiências físicas e sensoriais e em uma abordagem voltada muito mais ao esporte do que no contexto educacional. (informação verbal)

Sob o ponto de vista de Cruz (2005), o currículo na graduação impõe um grande desafio no sentido de favorecer formação que abarque não só os conhecimentos acumulados com o esporte adaptado, mas conhecimentos a partir destes para a atuação pedagógica frente às questões da diversidade humana, numa perspectiva inclusiva, sobretudo no campo da Educação Física Escolar.

Assim, como retrata Seabra Junior (2012a), podemos perceber que quando a formação é dirigida ao atendimento da pessoa com necessidades especiais (Educação Física adaptada ou atividade motora adaptada), o embasamento acadêmico não estabelece diálogo efetivo com a educação física escolar.

A partir do contexto das respostas dos participantes do estudo identificamos certo descompasso entre a formação acadêmica e a realidade da Educação Física Escolar, pois as aulas precisam atender e envolver efetivamente toda a diversidade de estudantes num constante processo inclusivo e não apenas recepcionar uma minoria de atletas com deficiência de alto rendimento atlético.

Embora seis (6) professores possuíssem especializações na área da Educação Física Inclusiva e, um (1) professor, especialização com estudantes com Transtorno do Espectro Autista, ou seja 35% dos pesquisados com aperfeiçoamento na temática educacional orientada ao ensino dos estudantes com deficiência, a maioria deles quando perguntado na questão 4 sentiam necessidade de aprimorar o conhecimento em relação as práticas inclusivas devido ao atendimento de estudantes com deficiências em suas escolas. Os participantes foram unânimes em afirmar positivamente que se fazia essencial a capacitação na área da Educação Física Escolar Inclusiva. Esses dados corroboram com Albuquerque, Del-Masso e Fujihara (2020, p. 71-2) quando argumentam que:

No contexto escolar os profissionais são cotidianamente confrontados com as mudanças complexas que afetam a sociedade, demandando aos cidadãos uma atitude crítico-reflexiva e avaliativa diante delas. Propor mudanças em um sistema de ensino significa romper paradigmas sendo necessário trabalho integrado que envolva diferentes segmentos e equipamentos sociais, desde a gestão escolar à comunidade na qual a escola está inserida e, conseqüentemente, os seus processos educativos, nos quais os professores sejam capazes de analisar, discutir, compartilhar, avaliar, para que se alcance uma prática pedagógica representativa.

Pensar em práticas inclusivas requer o planejamento de ações que possam fortalecer a articulação dos processos produtivos que pressupõe a integração dos conteúdos, metodologias apropriadas e a interação de todos os envolvidos, e, assim, favorecer o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Outra questão essencial são as estratégias utilizadas na prática pedagógica, para isso a capacitação ou preparo do professor para lidar com a inclusão é fundamental. O conhecimento das políticas públicas e diretrizes para a área, formação continuada para atender as necessidades dos estudantes, e a apropriação de conhecimentos específicos que possam garantir aos seus estudantes prática pedagógica significativa.

4.2 Categoria 2 – Formação Complementar

A necessidade de aprimoramento da área decorre, em grande parte, de formação deficitária durante a graduação, sob o ponto de vista dos entrevistados.

Esse aspecto torna-se cada vez mais marcante quando eles avaliam a realidade enfrentada no cotidiano dos atendimentos aos estudantes com deficiência no âmbito escolar, sobretudo porque o embasamento procedimental e conceitual proporcionado a eles não operacionalizou instrumentos suficientes frente aos desafios de incluir integralmente os estudantes com deficiência.

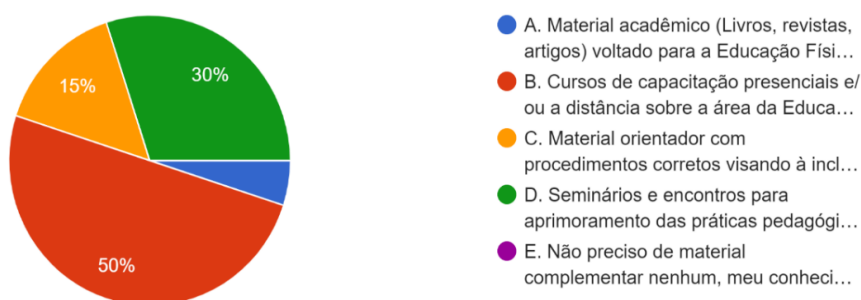
Para esclarecermos com especificidade e precisão o aspecto que envolve a capacitação mais adequada para a realidade dos professores participantes do estudo, na questão 5 investigou-se o que seria necessário a esses profissionais.

Os resultados obtidos apontaram que 50% dos respondentes informaram a necessidade de cursos de capacitação presenciais e/ou a distância sobre a área da Educação Física Inclusiva, seguido de 30% das respostas para seminários e encontros para aprimoramento das práticas pedagógicas da Educação Física Inclusiva. Em menor incidência (15%) foi pontuado o material orientador com procedimentos visando à inclusão dos estudantes com deficiência e apenas um (1) participante respondeu a necessidade de material acadêmico, tais como livros, revistas, artigos voltados para a Educação Física Inclusiva, conforme apresentado no Gráfico 10.

Os resultados sugerem de forma significativa a necessidade de cursos e seminários o que indica que o contato com outros profissionais e a reflexão acerca das práticas pedagógicas são fundamentais para a realização da Educação Física Inclusiva com qualidade.

Gráfico 10 – Formação Continuada

5. Em caso afirmativo, o que você necessitaria? (Você poderá assinalar mais de uma alternativa)
20 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor.

Complementando a questão anterior, na questão 6 solicitou-se aos participantes que pontuassem em uma escala crescente de 0 a 10, qual o grau de importância de cursos de capacitação e/ou material de suporte pedagógico para a Educação Física Inclusiva, considerando a demanda de estudantes com deficiência no contexto da rede regular de ensino. As respostas a essa questão poderiam sugerir ações visando o aperfeiçoamento do processo inclusivo a partir das carências apontadas pelos participantes do estudo.

Os professores expressaram também a necessidade de um suporte estrutural e a ajuda especializada de outros profissionais de educação visando suprir as lacunas tanto na formação em âmbitos de graduação e de pós-graduação, quanto da atividade da docência em Educação Física Escolar Inclusiva, conforme citado:

P1 - Ter condições materiais adequadas seja estrutural como operacional para nos ajudar nas estratégias de ensino. (informação verbal)

P2 - Que as ATPs de inclusão, pudessem propor atividades em parceria com o professor de Educação Física também e não somente com a professora de sala. (informação verbal)

P16 - Penso que um professor especializado na área no primeiro contato poderia dar um suporte para o professor de educação física, nos casos mais graves. (informação verbal)

Assim, no que se refere à pontuação crescente acerca da importância de cursos de capacitação e/ou material de suporte pedagógico para a Educação Física Inclusiva, as respostas encontram-se no Quadro 8.

Quadro 8 – Importância de Cursos de Formação e Material Pedagógico

Professor	Pontuação
P1	(8)
P2	(10) Porque capacitação é essencial em qualquer área, principalmente, então na EF inclusiva que fica nesse campo subjetivo e nada prático.
P3	(10) Sugeriria um grau dez devido a atividade física ser uma prática dinâmica e bem absorvida pelos alunos. Além da diversidade e da demanda de deficiências que se apresentam a cada dia nos ambientes de ensino. (continua na página seguinte)

Professor	Pontuação
P4	(8) Acredito numa grande importância que divide responsabilidade com a prática efetiva.
P5	(10) Quase todas as salas de aula tenho alunos com deficiências diversas e que pouco eu aprendi na graduação ou não aprendi sobre ela.
P6	(10)
P7	(10) Atendemos muitos alunos com deficiência, em especial com autismo.
P8	(10) Pois é necessário uma evolução e busca de conhecimento constante devido à grande variedade dos tipos de deficiência.
P9	(10) Cada vez mais, temos turmas com grande número de alunos com deficiência e precisamos de suporte teórico, prático para sabermos lidar com as diversidades de forma segura que propicie o desenvolvimento desses alunos.
P10	(10) Quanto mais capacitações melhor para nossa formação continuada.
P11	(10) Com a quantidade de alunos com algum tipo de deficiência aumentando nas escolas em geral, é necessário que o professor também seja capacitado e isso se estenda em todos os níveis escolares.
P12	(10)
P13	(10) Considero os cursos de capacitação fundamentais para a atuação com alunos com deficiência.
P14	(10) Na minha opinião o grau de importância é na escala de 10. A grande diferença nos tipos e graus de deficiência, associado as inúmeras estratégias de abordagem, fazem com que seja necessário uma atualização constante e permanente, para instrumentalizar o professor de como promover uma aula mais inclusiva, que possa trazer benefícios para as pessoas com e sem deficiência.
P15	(10) Acredito que seja 10, devido ao grande número de alunos que apresentam algum tipo de deficiência, cada vez mais variadas.
P16	(10) Pois é fundamental o professor estar sempre atualizado e em contato com novas práticas e novos modelos baseados em comprovação científica.
P17	(10) Devido ao fato de que cada tipo de deficiência demanda uma atenção especial e este suporte acaba sendo de suma importância para orientar o professor. (continua na página seguinte)

Professor	Pontuação
P18	(10) A capacitação deve ser constante, principalmente ideias eficazes.
P19	(10) A demanda de alunos com deficiência está aumentando muito nos últimos anos e acredito que, é extremamente importante a formação continuada dos professores
P20	(10) Acho importante pois existem muitas deficiências diferentes cada uma com suas características específicas que devem ser conhecidas e respeitadas. (vem da página anterior)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: Informação verbal.

Analizando as respostas dos professores participantes, quase que de forma unânime com pontuação máxima, foi destacada a importância de suporte prático conciliado à teoria científica acadêmica ministrada mediante cursos de capacitação favorecendo a efetiva inclusão. Somada a isso observamos, em várias respostas, a responsabilidade pedagógica com suas práticas corporais inclusivas, pois ficou nítido o interesse dos professores em aprenderem novos conceitos para aprimorarem o saber fazer na Educação Física Inclusiva.

Assim, os pontos primordiais a serem considerados foram a carência na formação continuada desses professores, talvez pela falta de tempo e pela excessiva demanda do número de atendimentos de diversas deficiências na Rede Regular de Educação de Praia Grande e uma formação na graduação deficitária na opinião dos participantes.

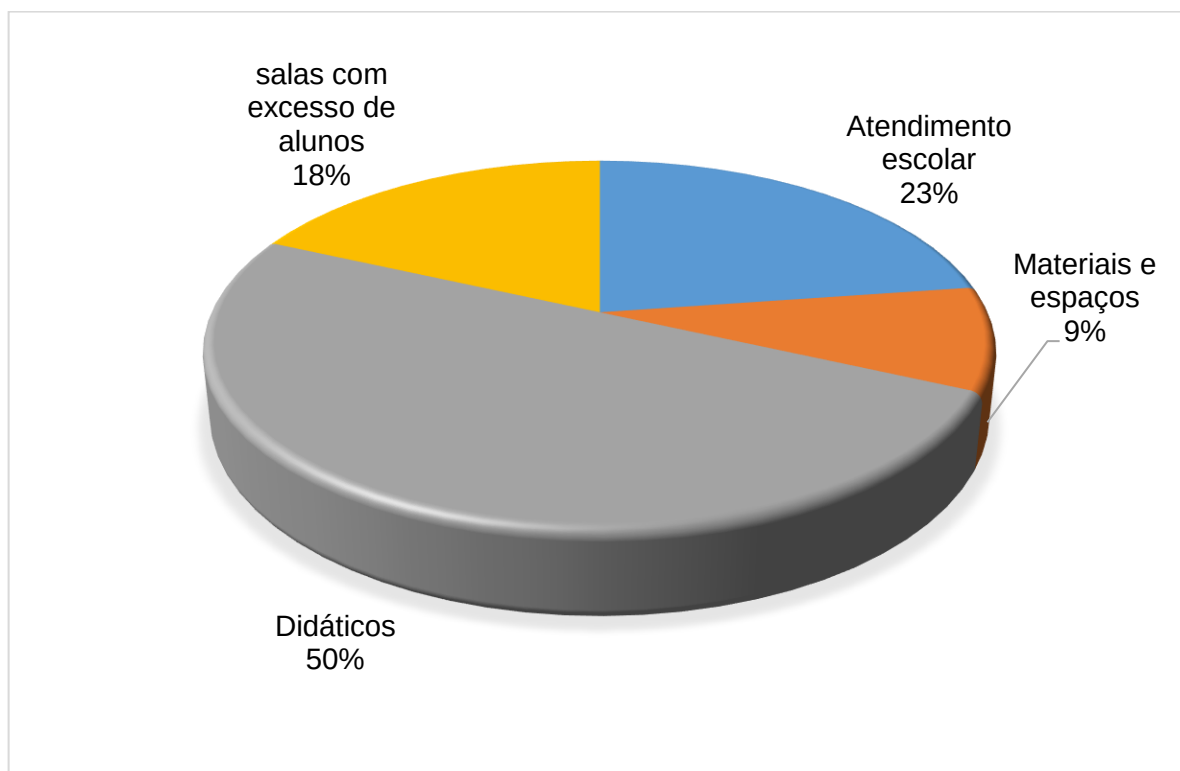
Os relatos dos participantes confirmam Perrenoud (1999) quando enfatiza a significativa importância da capacitação mediante a prática reflexiva no processo de formação do professor. Entretanto, devido a uma formação inicial geralmente superficial, é fundamental que essa formação contínua ocorra concomitante à prática profissional no contexto escolar favorecendo o cotidiano de trabalho dos professores.

4.3 Categoria 3 – Dificuldades na atuação em Educação Física Inclusiva e Possíveis Sugestões para melhoria da atuação

A partir dos pontos citados pelos participantes, investigamos quais as dificuldades concretas em atuar com a Educação Física junto aos estudantes com deficiência e quais sugestões teriam para melhorar o desenvolvimento do seu trabalho

visando uma aula inclusiva. No Gráfico 11 estão apresentadas as dificuldades citadas pelos professores.

Gráfico 11 – Dificuldades nas aulas de Educação Física Inclusiva



Fonte: Elaborado pelo autor.

As principais dificuldades apresentadas foram referentes aos atendentes educacionais, mediadores ou professores colaborativos; às questões institucionais relacionadas à estrutura escolar quanto aos materiais ou espaços não adaptados, aspectos legais, excesso de estudantes em sala e, por último e mais citado, as dificuldades relacionadas aos aspectos didáticos das aulas de Educação Física Inclusiva.

Em relação aos atendentes educacionais, mediadores ou professores colaborativos, esses aspectos são observados nas respostas dos participantes do estudo:

P11 - A falta de maior conhecimento sobre e o auxílio de pessoas (atendentes) que possam contribuir nisso também. (informação verbal)
P14 - Os diferentes tipos e graus de deficiência, principalmente as deficiências intelectuais, limitam a construção de um trabalho mais

amplo com a turma. Alguns alunos com deficiência têm grandes dificuldades de interação, sejam sociais ou físicas, o que impede uma intervenção mais apropriada ao sujeito, além da falta muitas vezes de um professor auxiliar para intervir diretamente com o aluno com deficiência. (informação verbal)

P 15 - A maior dificuldade são os alunos que não tem diagnóstico fechado, laudos e outros, pois eles não têm direito ao profissional de apoio, dificultando as dinâmicas nas aulas práticas. (informação verbal)

P17- A falta de capacitação dos profissionais de apoio (atendentes) e o número de alunos nas turmas. (informação verbal)

P 20 - A ausência de mediador ou professor auxiliar e o número excessivo de alunos. (informação verbal)

A falta de atendente educacional ou a ausência de capacitação desses profissionais é um entrave pedagógico identificado nas falas dos professores além das políticas públicas relacionadas à inclusão.

Conforme a necessidade de atenção e acompanhamento do estudante com deficiência, o professor precisa revezar entre esse atendimento individualizado e especializado concomitante ao trabalho pedagógico com o restante da sala. Como em média são 25 a 30 estudantes por sala, essas tarefas obrigatórias acabam comprometendo didaticamente a aula.

Em salas do Ensino Fundamental I para as séries iniciais é possível eventualmente observamos estudantes com deficiência intelectual ou do espectro autista cujas famílias, por diversas questões, ainda não aceitaram a deficiência ou não se mobilizaram para buscarem o diagnóstico e terem um laudo para seus filhos. Sobretudo nesse caso, conforme pontuado pelo professor P15, a problemática é ainda mais acentuada, pois o apoio da família também na assistência e acolhimento da deficiência de seus filhos é fator primordial para o processo inclusivo se efetivar na prática.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015a), no Artigo 3, Incisos XII, XIII e XIV, define e diferencia as funções de atendente pessoal, profissional de apoio e acompanhante:

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua

em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal (BRASIL, 2015a, p. 1-2).

Portanto, como o atendente pessoal não possui atribuições em relação às questões técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas, conseqüentemente questões de ensino e aprendizagem podem não ser potencializadas. Assim, acreditamos que o professor colaborador ou auxiliar é o mais adequado visando o desenvolvimento substancial do processo pedagógico dos estudantes podendo desempenhar papel significativo na escola mobilizando mais ações especializadas no processo pedagógico do estudante.

Outro aspecto apontado pelos participantes referiu-se às questões institucionais relacionadas à estrutura escolar no que diz respeito aos materiais e/ou espaços não adaptados, os quais geram dificuldades didáticas nas aulas de Educação Física Inclusiva. Esses aspectos foram pontuados pelos professores:

P3 - Ambientes não adaptados, materiais comuns a todos e não próprios a deficiências específicas, salas muito cheias. (informação verbal)

P5 - Falta de materiais adaptados para melhoria e qualidade das aulas. (informação verbal)

No caso de estudantes com deficiência são necessários recursos e materiais, como, por exemplo, de Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA), que se constitui em ferramentas com potencial para aumentar a capacidade comunicativa aos que não conseguem, de forma funcional e eficaz, utilizar a comunicação verbal. Assim, é fundamental que a escola ofereça esses recursos aos professores favorecendo a acessibilidade para os estudantes com deficiência.

Entretanto, quando se refere aos materiais esportivos e pedagógicos, ampliar as potencialidades cognitivas do estudante com deficiência é um dos grandes desafios do trabalho inclusivo. Todavia, ainda que com poucos recursos, é possível oferecer boas alternativas para atender às peculiaridades dos educandos adequando e adaptando materiais pedagógicos. O uso desses recursos permite que os estudantes

sejam capazes de se expressar, elaborar perguntas, resolver problemas e se tornar mais participativos, permitindo assim maior interação social com os colegas de classe.

Conforme argumenta Freire (1987) a respeito da utilização dos materiais nas aulas de Educação Física, muitas vezes o problema não é a falta de material, mas sim, a falta de criatividade do professor que, preso ao paradigma teórico dos livros e algumas vezes a ex-professores, não consegue propor exercícios diferentes daquilo que lê, daquilo que viu, utilizando de forma restrita o material, sem se aperceber de suas reais potencialidades.

Providenciar a aquisição ou confecção desses materiais, portanto, é uma maneira de a escola e o professor proporcionarem melhoria no atendimento dos estudantes e promover processos de aprendizagem, equidade e em igualdade de condições.

A partir do objetivo proposto nesta pesquisa em investigar e sugerir caminhos para a Educação Física Inclusiva a partir da reflexão apontada pelos participantes quanto às barreiras e obstáculos analisados no contexto educacional no atendimento aos estudantes com deficiência, os resultados sugeriram a produção de material orientador com proposta de unidades didáticas com a utilização de materiais de baixo custo para uso cotidiano na escola visando facilitar as práticas corporais inclusivas.

É importante destacar que os participantes P3, P17 e P20 apontaram o número excessivo de estudantes por turma, indicando ser um desafio que também envolve aspectos legais do município da Praia Grande em contemplar os estudantes do município. Somado a isso, o participante P4 apontou que o atendimento oscila entre o estudante com deficiência e a classe superlotada. Esse entrave pedagógico avaliado pelos professores no que se refere as salas superlotadas é percebido como contratempo complicador e complexo, pois o professor precisa equilibrar o direcionamento das suas aulas para a turma em geral e especificamente para o estudante com deficiência, que exige, obrigatoriamente, atenção e dedicação didática maior. Assim, em classes com excessos de estudantes essa tarefa não ficará equilibrada.

Quanto aos aspectos didáticos e metodológicos que envolvem as atividades junto aos estudantes com deficiência, pontuamos as respostas dos seguintes participantes da pesquisa:

P1 - As minhas são iguais às de todos, e complicado quando se trata de deficiência que tenha comprometimento motor, pois o que acontece é a realizações de estratégias adaptadas ou voltadas ao aluno incluso onde os demais precisam se encaixar em atividades que na verdade o alvo é o aluno incluso. (informação verbal)

P2 - conseguir promover atividades diferenciadas para todos os alunos de inclusão de forma que a equidade seja promovida na aula, e não apenas, integrado no ambiente. (informação verbal)

P6 - Trabalhar com mais de um aluno de inclusão com deficiências diferentes na mesma sala. (informação verbal)

P7 - Não saber o que fazer. As vezes o aluno não interage em nada nas aulas, devido a severidade da deficiência, aí chega a parecer que é uma inclusão apenas para constar. (informação verbal)

P8 - O eterno desafio. Pois nenhuma aula é igual a outra (informação verbal)

P9 - Planejar a aula de forma a trazer o aluno com deficiência para a prática porque a gente sabe que o tempo desse aluno não é o mesmo dos outros, embora sejam capazes de realizar, as formas são diferentes. Há os alunos que são difíceis de lidar pelo comprometimento da deficiência, mas ele tem que fazer parte da aula participando de algum jeito (inclusão) e aí está a dificuldade. Muitas vezes o professor precisa conduzir o aluno à atividade. (informação verbal)

P 10 - Limitações do educando. (informação verbal)

P12 - Depende das dificuldades e potencialidades de cada um, já que nem sempre as técnicas utilizadas em um aluno serve para o outro. (informação verbal)

P 16 - Primeiramente conhecer a deficiência do aluno, segundo trabalhar com o aluno deficiente mais os outros 30 alunos, o que acaba prejudicando na atenção e tempo necessário para fornecer ao aluno com deficiência. (informação verbal)

P19 - Dependendo da deficiência do aluno (graus mais severos), tenho dificuldade em conseguir a atenção do aluno e em que ele participe da minha aula. (informação verbal)

P14 - Os diferentes tipos e graus de deficiência, principalmente as deficiências intelectuais, limitam a construção de um trabalho mais amplo com a turma. Alguns alunos com deficiência têm grandes dificuldades de interação, sejam sociais ou físicas, o que impede uma intervenção mais apropriada ao sujeito, além da falta muitas vezes de um professor auxiliar para intervir diretamente com o aluno com deficiência. (informação verbal)

Assim, a dificuldade mais relatada na coleta de dados junto aos professores referiu-se aos aspectos didáticos, cuja estratégia melhor, segundo nosso entendimento, para minimizar essa dificuldade necessita da informação precisa e pontual acrescida do conhecimento científico dirigido ao tema. De acordo com Albuquerque, Del-Masso e Fujihara (2020) a formação pode ser compreendida como um dos principais instrumentos para a conquista de uma educação de qualidade, equitativa e representativa, valores esses essenciais à inclusão.

Posto isto e avaliando os importantes entraves citados pelos participantes em relação à formação profissional, a nossa proposta em construir material didático orientador para professores especificando práticas corporais inclusivas objetiva favorecer uma gama enorme de orientações didáticas englobando as deficiências físicas, auditivas, físicas e intelectuais voltadas a facilitar e otimizar a resolução de dificuldades advindas dos estudantes com deficiência e do contexto em que estão inseridos.

Percebendo a dificuldade didática como ponto latente e notório da Educação Física Inclusiva e sendo um tema imprescindível e substancial para ser trabalhado devido a nossa responsabilidade pedagógica, produzimos um material amplo intitulado **Educação Física Inclusiva: caminhos para uma prática corporal coletiva**⁸ para oferecer suporte pedagógico e científico com a intenção de realmente estreitarmos a prática do **chão da escola** com a teoria acadêmica envolvendo realmente de **corpo inteiro** os estudantes com deficiência nas aulas da cultura corporal de movimento, sobretudo porquê acreditamos que a oferta de Educação Física deverá ser um componente curricular para todos.

Este produto vem sanar as dificuldades apontadas pelos participantes do estudo no que se refere à Educação Física Inclusiva e as possíveis soluções dentro da ótica dos professores. Conforme os participantes mencionaram, as soluções dos impasses nas aulas estão relacionadas na sua maior parte às capacitações formativas e práticas voltadas a área inclusiva. Dessa forma, como alguns professores citaram, espera-se que a pessoa encarregada para essa qualificação de saber seja o Profissional comissionado especializado mais próximo da Unidade Escolar, o Assistente Técnico Pedagógico ou Coordenador Pedagógico de Inclusão na intenção de fornecer elementos e conhecimentos relativos ao bom andamento das aulas de Educação Física com os estudantes com deficiência. Nas respostas dos participantes podemos identificar que:

P1 - É bem complicado, pois cada inclusão é diferente uma da outra, mas deveríamos ter encontros para discutir nossas realidades e não ficar escutando relatos de quem nem atua mais ou vivencia outra realidade. (informação verbal)

P2 - Que os ATPs específicos de inclusão trabalhem em conjunto com nós professores de Educação Física. Além de ser necessário cursos mais práticos sobre a área. (informação verbal)

⁸ Produto Educacional resultante desta Pesquisa de Mestrado.

P3 - Acredito que seria necessário mais estudos e cursos voltados para cada uma das deficiências trabalhadas. Na maioria das vezes os mesmos trabalhos aplicados nos alunos, sob a ótica da mesma deficiência apresentada, não funcionará com todos os alunos. No final das contas cada caso é único dentro da dificuldade colocada. (informação verbal)

P5 - Cursos, materiais adaptados. (informação verbal)

P6 - Aprofundar o conhecimento de causa relacionado as deficiências dos alunos que trabalho. (informação verbal)

P7 - Além de capacitações, os ATPs de inclusão poderiam ter um trabalho mais efetivo nas escolas. (informação verbal)

P8 - Capacitação e oferta de cursos voltados ao tema. (informação verbal)

P9 - Conhecer melhor o(s) aluno(s). Saber combinar os procedimentos de forma a remover as barreiras que existem. Não é fácil e não existe um método perfeito, mas exige compreensão sobre adaptação que inclua, que faça esse aluno participar com os outros. (informação verbal)

P10 - Realizar algumas especializações na área citada. (informação verbal)

P11 - A criação e disponibilidade de cursos práticos seria uma forma muito interessante de fazer isso. (informação verbal)

P12 - O envolvimento do aluno (em todos os aspectos) e a compreensão. (informação verbal)

P13 - Que sejam oferecidos mais cursos de capacitação com vistas a diversas deficiências. (informação verbal)

P14 - Inicialmente planejo a aula sem considerar a pessoa com deficiência, depois levo para o espaço coletivo, envolvendo todos os alunos, na construção de soluções para a inclusão dos alunos com deficiência na atividade proposta. (informação verbal)

P16 - Classes com menor número de alunos, debates ou troca de informações com os professores de sala e com a própria equipe pedagógica. (informação verbal)

P17 - Leituras de materiais relacionados as práticas. (informação verbal)

P18 – Mais capacitações e atualizações práticas. (informação verbal)

P19 - Oferecer a formação continuada para os professores dentro de seu horário de trabalho. (informação verbal)

P20 - Aprimoramento e capacitação dos mediadores para auxílio. (informação verbal)

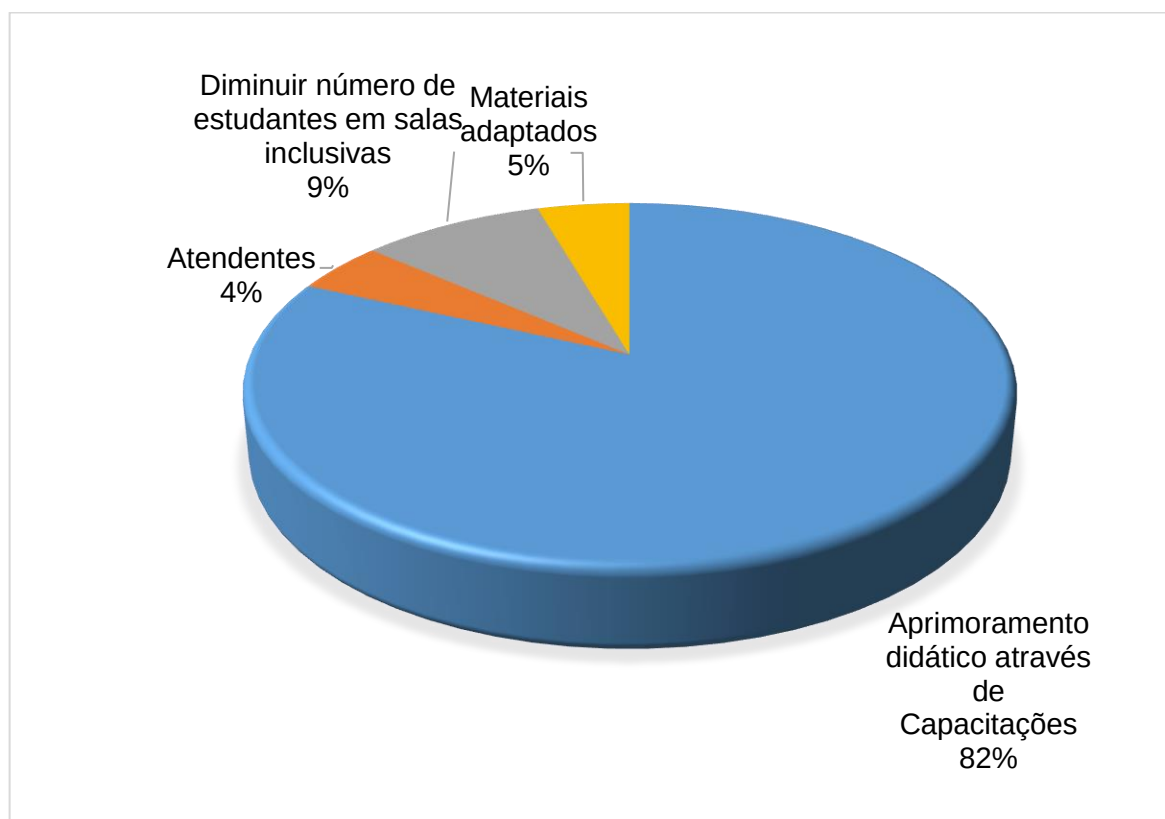
É fato que as respostas quando são articuladas geram *feedback* claro da necessidade de traçar caminhos para sanar dificuldades apresentadas pelos professores na pesquisa, como a capacitação do *saber fazer* dos professores, ou seja, aprimorar o conhecimento da intervenção prática e procedimental das aulas de Educação Física. Assim, fica cada vez mais evidente, nas respostas dos professores, a importância do aprimoramento e/ou aperfeiçoamento com conhecimento didático nas aulas de Educação Física Inclusiva, justificando, uma vez mais, a construção de

nosso produto educacional⁹. Em suas respostas, os participantes apontaram ser importante:

- P15 - Conseguir estes profissionais de apoio para as aulas, com alunos que não tem laudo (informação verbal)
- P5 - materiais adaptados. (informação verbal)
- P4 – Diminuir(e muito) o número de alunos por classe principalmente quando possuir alunos com deficiência. (informação verbal)
- P16 - Classes com menor número de alunos. (informação verbal)

A análise das respostas está disponível no Gráfico 12, a seguir.

Gráfico 12 – Sugestões para melhorar o desenvolvimento da Educação Física Inclusiva



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nas sugestões dos professores para melhorar o desenvolvimento da Educação Física Inclusiva, 82% das respostas incidiram para o aprimoramento do conhecimento

⁹ Título do Produto Educacional: Educação Física Inclusiva: caminhos para uma prática corporal coletiva.

acadêmico e didático realizado mediante capacitações, 9% sinalizou ser essencial diminuir os números de estudantes em salas com estudantes com deficiência, 5 % citou a necessidade de materiais adaptados e 4% o acompanhamento dos atendentes escolares para estudantes sem laudos.

Outra questão feita aos participantes do estudo abordou quais soluções eles utilizavam em suas aulas quando da presença de estudantes com deficiência. Para analisarmos esse aspecto, no Gráfico 13 apontamos a frequência de incidência das ações relevantes mencionadas pelos professores da pesquisa em relação aos aspectos que consideravam interessantes e satisfatórios para o processo inclusivo nas aulas de Educação Física.

Gráfico 13 – Pontos Relevantes para a Educação Física Inclusiva



Fonte: Elaborado pelo autor.

A predominância da resposta incidiu sobre a participação de todos os estudantes seguida da aceitação social da deficiência. Esses aspectos podem sugerir o quanto a participação coletiva dos estudantes, inclusive aqueles com deficiência, favorece o olhar para a deficiência apenas como um entre tantos outros atributos que o indivíduo possa ter, sem ser a deficiência o marcador significativo para a exclusão, conforme pontua Goffman (1988).

Em relação ao que os professores consideram interessante e satisfatório no trabalho que realizam, as respostas encontram-se descritas no Quadro 9.

Quadro 9 – Atividades realizadas em Educação Física Inclusiva

Professor	12.O que você considera interessante e satisfatório no trabalho que já realiza na Educação Física inclusiva?
P1	Sou comprometido com todos, então o interesse é geral.
P2	Observar, ainda que por vezes pouco, o desenvolvimento dos alunos e a satisfação dos pais ao reconhecer tal progresso.
P3	Apenas a aceitação e a compreensão do grupo ao aluno com deficiência facilitando assim a socialização deste, quando possível evidentemente.
P4	Inclusão e participação de todos.
P5	O trabalho de socialização do aluno de inclusão ao grupo.
P6	O suporte ofertado com a ATP de inclusão. Ainda que esporádica, é um amparo que o profissional tem para corresponder a demanda.
P7	A aceitação, por parte da turma, das diferenças dos colegas. Eles ajudam muito e isso é extremamente positivo do ponto de vista social e moral
P8	A demonstração de alegria por parte do estudante
P9	Quando o aluno com deficiência participa e se envolve na aula. Quando o professor atinge o ápice. É maravilhoso!
P10	Ser paciente e sempre realizar adaptações para que todos participem das aulas.
P11	A forma com a qual os alunos se dedicam a praticar as atividades propostas a eles e, mesmo não sendo o ideal, é interessante ver o desenvolvimento deles durante a execução das mesmas (continua na página seguinte)

P12	O envolvimento do aluno (em todos os aspectos) e a compreensão.
P13	O carinho do aluno atendido.
P14	A construção de formas de interação que incluem os alunos com deficiência nas atividades propostas promove uma melhor compreensão, por parte dos alunos sem deficiência, sobre as condições, limitações, possibilidades e potencialidades das pessoas com deficiência.
P15	Acredito, que ter uma visão possibilitadora nas práticas, ajudando o aluno a ser mais independente e autônomo!
P16	Penso que ver o desenvolvimento e a autonomia dos alunos é algo satisfatório. E valorizo muito as relações sociais que a Educação Física possibilita.
P17	As experiências com diversas inclusões e a segurança no trabalho.
P18	Posso dizer que estou sempre aberto a aprender com a diversidade, e neste sentido sempre procuro conhecer os alunos de inclusão através do dia-dia.
P19	Perceber os avanços dos alunos com deficiência nas minhas aulas de educação física.
P20	O meu trabalho desenvolvido com Crianças com transtornos do neuro desenvolvimento, principalmente de engajamento nas atividades e no ensino de habilidades básicas. (vem da página anterior)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: Informação verbal.

Analisando os pontos citados, são significativos e primordiais e, sobretudo, traduzem a efetivação do processo inclusivo, a aceitação social da deficiência, a participação de todos, as adaptações inclusivas, a segurança procedimental das aulas, o desenvolvimento do estudante com deficiência e o reconhecimento profissional por parte dos estudantes e da família.

Pensamos que a aceitação e a interação social se constituem em elementos significativos responsáveis pela inclusão do estudante com deficiência. Conforme argumentam Goodwin e Watkinson (2000) e Hutzler et al. (2002), as relações sociais com caráter de suporte e aceitação social são capazes de promover a inclusão, visto que proporcionam a construção de um senso de pertencimento ao grupo. Outros fatores também são apontados como significativos para a inclusão, como a participação efetiva nas atividades propostas em aula e a chance de se beneficiar com a prática de atividade física, finalizam Goodwin e Watkinson (2000).

Outro aspecto a se considerar, conforme mencionado pelos professores, é a segurança dos estudantes com deficiência, pois as condições impostas pela deficiência podem gerar situações de risco. Assim, é extremamente acertado pensarmos na segurança de nossas aulas de Educação Física Inclusiva e, nesse sentido, o material orientador delineou também procedimentos com ênfase na segurança para os estudantes nas Unidades Didáticas.

Em relação as estratégias e atividades desenvolvidas pelos professores, os Jogos Cooperativos foram consideravelmente mencionados, representando uma prática corporal realizada por 7 professores.

Os Jogos competitivos foram citados, se tornando uma abordagem didática de 4 professores.

Quadro 10 – Principais Atividades em Educação Física Inclusiva

Professor	Quais as principais atividades que você desenvolve na Educação Física inclusiva?
P1	Como falei antes cada caso, cada aluno em cada escola e em cada aula temos de adaptar ou não de acordo com a turma, espaço, materiais, etc.
P2	Depende da deficiência em questão. Porém, as principais mudanças que percebo é em relação ao ambiente da aula. Não há muitas mudanças na tarefa e nem no comando delas em si, apenas na estrutura em certos casos.
P3	Jogos Psicomotores e Cooperativos.
P4	Atividades competitivas, cooperativas, jogos diversos, etc.
P5	Atividades recreativas.
P6	Adaptar as atividades a realidade e limitações do aluno, atuando diretamente e em parceria com as atendentes.
P7	As mesmas atividades que desenvolvo com os demais alunos, depende do planejamento.
P8	Atividades cooperativas e competitivas com adaptações quando necessário.
P9	Dança, jogos motores e brincadeiras, atividades cooperativas e de competição também.
P10	Jogos e brincadeiras. (continua na página seguinte)

Professor	Quais as principais atividades que você desenvolve na Educação Física inclusiva?
P11	Procuro desenvolver atividades como brincadeiras tradicionais e alguns esportes com adaptações.
P12	Todas, porém às vezes se faz necessário adaptá-las.
P13	Jogos cooperativos.
P14	Construção de materiais adaptados, desenvolvimento de atividades adaptadas, que coloquem os alunos sem deficiência em condições similares as pessoas com deficiência. Rodas de conversa e avaliação para problematizar e refletir com os alunos sobre as condições das pessoas com deficiência. Construção de soluções coletivas para a inclusão das pessoas com deficiência nas atividades propostas.
P15	Trabalhos cooperativos, pois, acredito que em grupo o aluno ganha espaço e confiança dos demais integrantes!
P16	Todas as atividades têm que ser inclusivas, pois tenho muitos e diversos alunos com diferentes deficiências. Assim em jogos competitivos, ou atividades cooperativas, procuro um modo de adaptar ou facilitar para que o aluno com deficiência participe.
P17	As adaptações para a prática efetiva de todos os alunos e os jogos adaptados.
P18	Aulas desafiadoras a partir das possibilidades apresentadas pelo aluno.
P19	Atividades relacionadas a cultura corporal de movimento, e quando necessário, realizo algumas adaptações.
P20	Ensino de habilidades de imitação e sociais. (vem da página anterior)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: Informação verbal.

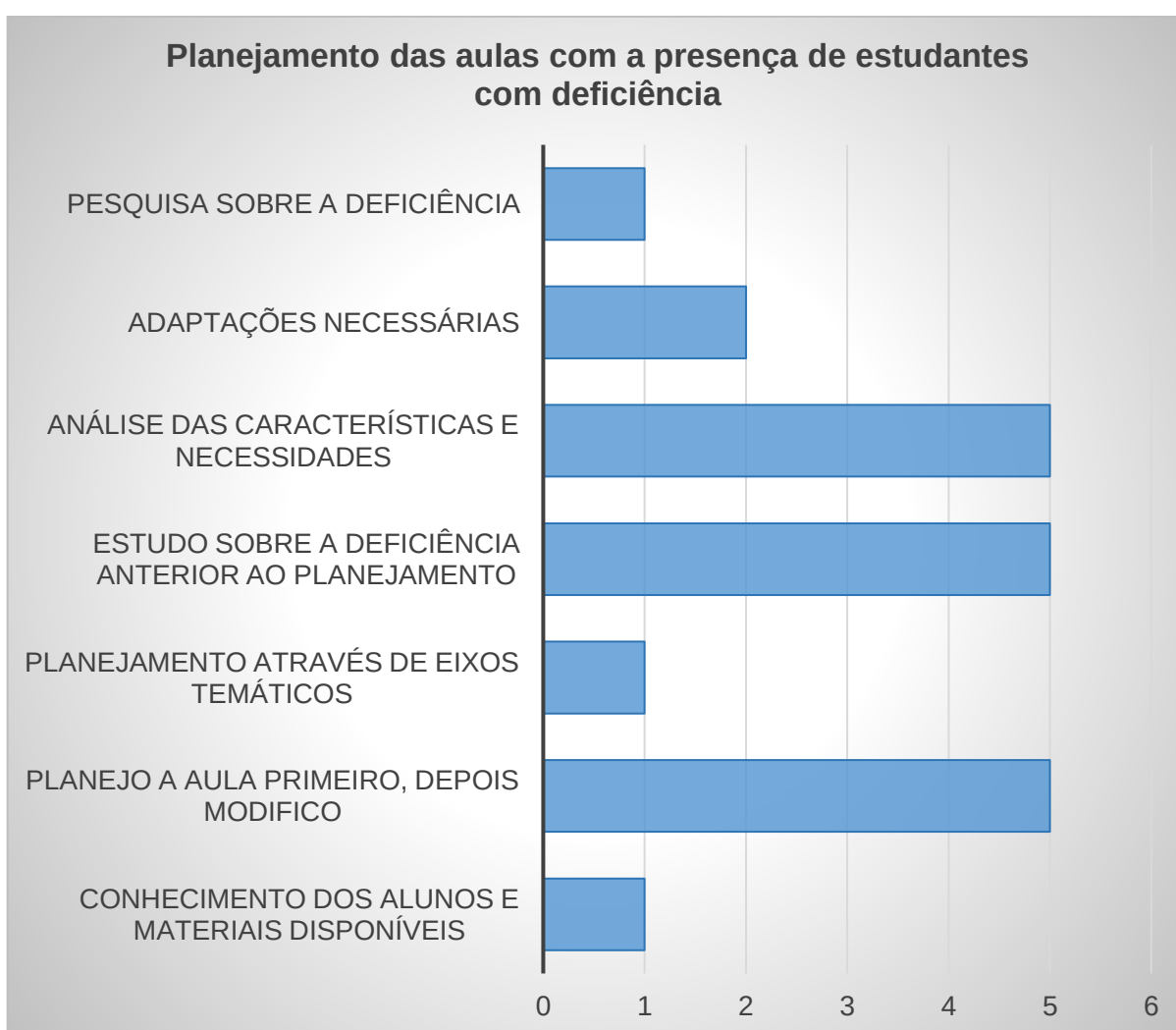
É fato que algumas atividades, por sua natureza, exigem abordagem que favoreça a inclusão, como os jogos cooperativos, devido a soma de forças a um objetivo coletivo, consequentemente a deficiência e a eficiência se harmonizam e equilibram forças para a conclusão das tarefas e gestos motores. Somado a isso a cooperação intrinsecamente oportuniza algumas atitudes e valores básicos para o exercício da convivência, como a solidariedade, empatia e ajuda mútua, princípios esses agentes da inclusão, promovendo o respeito e a valorização pela diversidade.

Os conceitos, atitudes e procedimentos dos jogos cooperativos são a temática propícia para abordar e desenvolver a questão inclusiva nas aulas de Educação

Física. Em vista disso o material orientador oportunizará o desenvolvimento de Unidades Didáticas dos jogos cooperativos para serem trabalhadas na escola.

No planejamento das aulas de Educação Física quando da presença de estudantes com deficiência, os professores apontaram com maior ênfase que fazem a análise das características e necessidades que precisam conhecer dos alunos para organizar a aula. Estudam sobre a deficiência antes do planejamento da aula, e, depois de a planejarem, fazem modificações considerando os estudantes da turma (Gráfico 14).

Gráfico 14 – Planejamento de aulas em Educação Física Inclusiva



Fonte: Elaborado pelo autor.

Esses dados ficam mais claros no Quadro 11, com o detalhamento das respostas.

Quadro 11 – Planejamento de Aulas em Educação Física Inclusiva

Professor	Como você faz para planejar suas aulas nas turmas com a presença de alunos com deficiência?
P1	Só consigo planejar de verdade conhecendo os alunos e materiais disponíveis para trabalhar.
P2	Primeiramente planejo a aula e se houver algum aluno com deficiência, me programo para caso ele não consiga realizar junto aos demais, eu já sei o que tentar modificar para consegui-lo.
P3	Primeiramente organizo as atividades para que o aluno com deficiência esteja inserido às mesmas atividades de todos. Caso isso não seja possível então tento trabalhar as mesmas atividades do grupo de forma a ser adaptada a este e de forma individual.
P4	Planejamento através de eixos temáticos e semanário.
P5	Primeiramente, estudar sobre a deficiência que ele tem e propor as adaptações necessárias.
P6	Levo em consideração a realidade, limitação e principalmente a área de interesse do aluno.
P7	Observo em cada turma quais adaptações serão necessárias.
P8	Análise das características e necessidades da turma e da inclusão em questão.
P9	Os alunos com deficiência precisam participar de alguma forma. Exemplo: Mediante uma música, o exercício é com várias cordas (já colocadas). Passar por cima, por baixo enquanto a música tocar. Em trios, quartetos (a formação exige participação deles), nunca todos de uma vez. Se tiver cadeirante, a corda é colocada mais alta.
P10	Faço as adaptações necessárias para que todos possam participar sem nenhum tipo de exclusão
P11	Procuro utilizar o aluno dentro das atividades, respeitando as suas limitações, sendo que só será preparada uma atividade completamente diferente caso seja necessário observando o nível de deficiência do aluno.
P12	Primeiro observo, faço anamnese e avaliações diagnósticas (de acordo com a devolutiva do aluno), procuro verificar se há informações relevantes de anos anteriores também.
P13	Pesquiso sobre a deficiência e procuro realizar atividades que permitam a participação do aluno dentro das suas limitações.
P14	Inicialmente planejo a aula sem considerar a pessoa com deficiência, depois levo para o espaço coletivo, envolvendo todos os alunos, na construção de soluções para a inclusão dos alunos com deficiência na atividade proposta.
P15	Sempre respeitando as limitações desse aluno, deixando-o mais próximo da proposta dos demais, sem perder a motivação por ele. (continua na página seguinte)

Professor	Como você faz para planejar suas aulas nas turmas com a presença de alunos com deficiência?
P16	Por já conhecer as turmas as atividades sempre são adaptáveis para todos desde deficientes físicos até TGD.
P17	Através do diagnóstico das potencialidades de cada aluno de inclusão, planejo as adaptações necessárias no currículo para o desenvolvimento dos educandos.
P18	Levo em consideração todas as possibilidades, no sentido de lecionar para a diversidade.
P19	Planejo de uma maneira geral, de acordo com os objetivos que quero trabalhar na aula e, após isso, faço adaptações, caso necessário, para os alunos com deficiência.
P20	Observo os alunos e só depois planejo a aula. Os alunos são mais importantes que aula, a aula deve se adaptar aos alunos nunca o contrário. (vem da página anterior)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Notas: Informação verbal.

Acreditamos que é essencial conhecermos muito bem os estudantes para realizarmos as propostas pedagógicas em Educação Física Inclusiva de forma adequada. Esse posicionamento segue a orientação de Charlot (2008) quando aponta o olhar construtivista, pois para ele o ponto de partida da reflexão pedagógica deve ser a própria criança, com as suas estruturas biológicas e psicológicas e a sua sociabilidade específica.

Acreditamos que conhecer o estudante para assim planejarmos nossas aulas é determinante para o sucesso das práticas corporais. Na Educação Física Inclusiva vamos além, pois a sugestão de análise dos estudantes da classe torna-se uma obrigatoriedade. Complementando esse aspecto, Munster e Almeida (2006) ressaltam que algumas atividades só são acessíveis às pessoas com determinadas deficiências por meio da realização de adaptações. Assim, o professor de Educação Física precisaria conhecer e avaliar para depois intervir (MUNSTER; ALMEIDA, 2006; SEABRA JÚNIOR, 2012b).

Devemos estreitar o diálogo com os educandos no sentido de realizarmos um levantamento sobre sua bagagem cultural pregressa, incluindo os aspectos sociais, cognitivos, afetivos e motores, traçando também uma sondagem diagnóstica sobre em que nível estão as habilidades da cultura corporal individual e coletiva.

Durante as obrigações do professor no atendimento aos estudantes com deficiência é importante que ele realize um levantamento através do prontuário e da vida escolar a respeito do estado de saúde do estudante como, por exemplo, os

fatores de risco da prática de atividade física e a existência de alguma limitação. Somente depois da coleta e análise dessas informações do estudante é possível planejar e estruturar as adaptações necessárias à participação de todos. Assim, como argumentam Alves e Duarte (2013) e Munster (2013) a meta da adaptação não é deixar a tarefa mais fácil ou reduzir a qualidade de ensino, mas alterá-la ao ponto de ser possível o estudante participar.

Segundo Winnick (2004) e Sherril (1998), o professor, nas práticas culturais, pode oportunizar adaptações em sete aspectos fundamentais: 1) no currículo; 2) no ambiente de aula; 3) na tarefa; 4) nas estratégias de ensino; 5) nos recursos pedagógicos; 6) na avaliação e 7) na comunicação.

Assim sendo, independente de qual adaptação o professor deva operar em sua aula, se faz correto conhecer primeiramente seu estudante com deficiência para depois planejar as Unidades Didáticas, seguida de uma avaliação diagnóstica que consideramos indispensável.

Para o sucesso efetivo de uma Educação Física Inclusiva plena é preciso de fato o investimento no maior operador desse processo inclusivo, o professor e, conseqüentemente, em uma ordem natural de desenvolvimento dos aspectos conceituais e procedimentais da práxis pedagógica. Nessa perspectiva é fundamental pensarmos a formação continuada desses profissionais que irão atuar com inúmeras questões e problemáticas já bem identificadas nesta investigação.

Para Medeiros (1999), o entendimento dominante é de que não se pode construir propostas inovadoras com o objetivo da melhoria da qualidade de ensino se não pensarmos no professor que terá o compromisso com a viabilização dessas propostas.

Além disso, as mudanças são constantes na perspectiva inclusiva. Logo, o profissional deverá definitivamente estar instrumentalizado e capacitado para atuar nesse contexto didático dinâmico e volátil, aspecto identificado na análise das respostas dos participantes com a evolução dos dados e números inclusivos da Rede de Nacional de Ensino.

Em uma sociedade democrática, é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança, por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa compartilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2000, p. 18).

Complementando o posicionamento de Imbernón (2000), Albuquerque (2014) relata que o educador deve ser um profissional que participa ativa e criticamente do processo de inovação e mudança, em seu próprio contexto, sendo dinâmico, flexivo e reflexivo; ou seja, que participe do processo não somente como interlocutor, mas sujeito que saiba ouvir e interferir, características essas imprescindíveis e exigidas ao docente transformador e atuante do processo inclusivo.

Ainda de acordo com Albuquerque (2014), não se pode perder de vista a articulação entre a formação e a profissionalização docente, na medida em que uma política de formação implica ações efetivas, no sentido de garantir a qualidade do ensino, as condições de trabalho e contribuir para a qualificação dos professores.

Portanto, a partir dessa premissa e, sobretudo, dentro deste cenário da exigência pela constante formação profissional da Educação Física Inclusiva, foi possível, durante o texto da dissertação, problematizar o contexto docente e a partir desta caracterização e principalmente da análise crítica destas problemáticas, foi permitido produzir o material orientador que vai ao encontro da reflexão na ação a partir das situações vivenciadas pelos professores.

Para Perrenoud (2002), a reflexão na ação trata, sobretudo, de tomada de decisão, e o professor deve estar preparado para agir de uma forma ou de outra. Assim, “[...] refletir durante a ação consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos” (PERRENOUD, 2002, p. 30).

Pensarmos os pontos e contrapontos da Educação Física Inclusiva promoveu diretamente a tese mencionada por Perrenoud da reflexão na ação, pois foi permitido analisarmos o contexto educacional, além de ser possível ultrapassarmos os muros da escola para entendermos as problemáticas e soluções da compreensão crítica dos docentes lotados no município de Praia Grande.

Em suma, em consonância com Perrenoud (1999), acreditamos igualmente que a prática reflexiva e a participação crítica são entendidas como orientações prioritárias da formação de professores. Mas, antes de desenvolver essa dupla tese, questionemos, a princípio, a ideia de que as transformações da sociedade clamam automaticamente por evoluções na escola e na formação de profissionais para uma escola verdadeiramente inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período acadêmico somado à construção desta dissertação teve extrema relevância para nosso enriquecimento pedagógico, sobretudo em uma área de complexo entendimento com diversos fatores a serem estudados e analisados para que pudéssemos compreender a efetividade da inclusão plena dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar.

Procuramos problematizar questões a partir da ótica do professor participante do estudo, considerado o maior agente do processo inclusivo, buscando entender esse universo e todas as questões que gravitam em torno do tema. Não realizamos julgamentos e críticas sobre as ações, conceitos e valores dos professores, mas, sim, buscamos a compreensão sobre a sua formação nos âmbitos da graduação e da pós-graduação, assim como em outros cursos de formação, para o atendimento de estudantes com deficiência. Buscamos identificar as necessidades e inquietações desses agentes da Educação Física Inclusiva, com seus questionamentos, problemáticas e possíveis soluções nas práticas pedagógicas vivenciadas nos seus contextos profissionais.

Como vimos nesta pesquisa, o embasamento documental e legal tem sido substancial dentro da perspectiva inclusiva, todavia os professores quando refletiram sobre sua formação inicial e continuada, no que se refere ao atendimento dos estudantes com deficiência, as avaliaram de forma negativa demonstrando, nas suas respostas, despreparo técnico e teórico para a sua atuação com práticas corporais inclusivas.

A partir da análise dos resultados da pesquisa ficou cada vez mais claro que a inclusão verdadeira não é apenas um número de estatística ou uma simples exigência de um documento estabelecendo a meta para cumprirmos determinada lei ou decreto. Vimos que o tema é multifacetado e exige responsabilidade pedagógica com a diversidade humana. Vimos, também, que coparticipação social necessita essencialmente de trabalhos acadêmicos reflexivos para diminuirmos a distância entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica na escola na intenção de realmente atendermos os estudantes com deficiência. A demanda didática por conhecimentos específicos é extremamente alta devido ao volume crescente de atendimentos a serem feitos, fato esse que exige a construção de trabalhos acadêmicos inclusivos com o objetivo de suprir aspectos da práxis pedagógica.

Os documentos atuais brasileiros dialogam e mantêm conexão direta e indireta com o cenário inclusivo representando importante e fundamental dispositivo jurídico. Porém acreditamos que não é um mero aporte da legislação que irá determinar a qualidade do atendimento dos estudantes com deficiência, ou seja, é preciso um investimento na capacitação de pessoas para estruturar ações técnicas e conhecimento científico para caracterizar, ampliar e traçar o fio condutor entre as Unidades Didáticas e os documentos como, por exemplo, os PCN (BRASIL, 1997), a BNCC (BRASIL, 2017a), a LDBEN (BRASIL, 1996), entre outros.

Ficou nítido na pesquisa que o professor de Educação Física leva em consideração e tem um grande foco no trato com os estudantes com deficiência, conjuntura essa identificada na análise das respostas dos participantes do estudo. Identificamos também que houve procura por cursos de capacitação por parte dos professores, entretanto devido à alta complexidade dos atendimentos inclusivos os cursos concluídos não conseguiram, na perspectiva dos professores pesquisados, nutrir completamente as necessidades do aprendizado, aspecto esse que se mostrou unânime nas respostas dos docentes tornando-se fato marcante no trabalho.

A cada linha do trabalho ficou evidente que antes de qualquer ação de segmentação, desconstrução e segregação dos espaços inclusivos se faz primordial o enriquecimento conceitual, procedimental e atitudinal das práticas pedagógicas com ênfase no aprimoramento do saber fazer nas aulas de Educação Física Escolar com estudantes com deficiência.

Mesmo na Educação Especial em espaços específicos do atendimento de exclusivas e determinadas deficiências, o professor de Educação Física necessitará do conhecimento sobre seus estudantes e respectivas deficiências, muitas vezes com o suporte e orientação dos professores especializados, para que possa planejar e executar com qualidade a Educação Física Inclusiva, o que justifica a importância do conhecimento acadêmico e prático para o adequado atendimento.

Os resultados da pesquisa apontaram de forma expressiva a necessidade de cursos e seminários sobre a temática da Educação Física Inclusiva, acrescido do contato com outros profissionais da área e de áreas afins visando à reflexão e o intercâmbio das práticas pedagógicas favorecendo o caminho formativo para a realização da Educação Física Inclusiva com excelência. Ainda retomando a temática da formação acadêmica, os professores pesquisados retrataram a pertinência da produção de um material orientador com a proposta de unidades didáticas com a

utilização de materiais de baixo custo para uso cotidiano na escola visando facilitar as suas práticas corporais inclusivas.

A partir dos resultados desta pesquisa, construímos como Produto Educacional o material pedagógico orientador denominado **Educação Física Inclusiva: caminhos para uma prática corporal coletiva** visando atender a demanda apontada pelos professores em suas atividades profissionais de Educação Física Escolar, com conteúdo aplicável ao contexto educacional.

Finalmente, este estudo identificou a importância da formação continuada dirigida aos professores de Educação Física Inclusiva visando uma atividade de corpo-inteiro, devendo ser constituída como principal investimento na formação do professor para o processo inclusivo.

REFERÊNCIAS

ADAMS, R. C. et al. **Jogos esportes e exercício para o deficiente**. Barueri: Manole, 1985.

ALBUQUERQUE, D. I. P. **O processo de formação permanente em serviço e em exercício de formadores para a docência virtual**. 2014. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S.; FUJIHARA, A. C. L. Paradigma para atuação de professores de educação física em contexto escolar inclusivo. In: MARTINS, R. L. D. R. **Desafios contemporâneos para Educação Física Brasileira**. Curitiba, PR: CRV, 2020. p. 63-80.

ALENCAR, B. **Paraolimpíada: o Brasil no pódio**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1997.

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. O aluno com deficiência visual. In: ALVES, M. L. T.; MOLLAR, T. H.; DUARTE, E. (Org). **Educação Física Escolar: atividades inclusivas**. São Paulo: Phorte, 2013. p. 37-49.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas das relações entre sociedade e as pessoas com deficiência. **Rev.MPT**. Brasília, Ano XI, n. 21, p. 160-173, março, 2001.

ARAÚJO, P. F. **Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade**. 1997. 140f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BALEOTTI, L. R.; DEL-MASSO, M. C. S. Diversidade, diferença e deficiência no Contexto educacional. In: OLIVEIRA, A. A. S. et al. (Org.). **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 33-44.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, dez. 1961. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, ago. 1971a. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 69.450, de 1 novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 3 nov. 1971b. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, 19 out. 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em: 1 abr. 2021.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069,13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 27 set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 96 p. v. 7.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares, estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC: SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 10 jan. 2001b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 9 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 5 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 5 abr. 2013. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/lei-n-o-12-796-de-04-de-abril-de-2013/>. Acesso em: 9 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: MEC/ SASE, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13309-20metas-pne-lima/file>. Acesso em: 1 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 7 jul. 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 8dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília, DF: Presidência da República, 30 dez. 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm. Acesso em: 9 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, DF: Presidência da República, 7 mar. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 1 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 1 out. 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 8 dez. 2020.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CHARLOT, B. A avaliação na escola brasileira hoje: um conjunto de contradições. In: CRUZ, M.H.S. (Org.). **Pluralidade de Saberes e Territórios de Pesquisa em Educação sob Múltiplos Olhares dos Sujeitos Investigadores.** São Cristóvão: UFS, 2008.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL [CREI]. **Anuário Brasileiro de Educação Básica**. Todos Pela Educação, Moderna, 2017. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2018/07/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marca_dores.pdf. Acesso em: 9 dez. 2020.

CRUZ, G. C. **Formação Continuada de Professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2005.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, v. 2 (supl. 1), p. 5-25, 2001.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. Ensinar/aprender educação física na escola: influências, tendências e possibilidades. *In*: DARIDO, S. C.; MAITINO, E. M. (Org.). **Pedagogia cidadã**: Cadernos de formação: Educação Física. São Paulo: Unesp, 2004.

DARIDO, S. C.; DINIZ, I. K. S. Conteúdos e Didáticas de Educação Física. *In*: DARIDO, S. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M. **Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: Conteúdos e Didática de Educação Física. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. (Unesp, Univesp, Curso de Pedagogia).

DEL-MASSO, M. C. S. **The deinstitutionalization movement**. Carbondale, USA: Rehabilitation Institute, 1984. 15 p.

DEL-MASSO, M. C. S. **Orientação para o trabalho**: uma proposta de adaptação curricular para alunos com deficiência mental. 2000. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1987. (Pensamento e Ação no Magistério).

GALLARDO, J. S. P. (Org.). **Educação Física Escolar**: do berçário ao Ensino médio. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GOODWIN, D.; WATKINSON, J. Physical Education from the Perspective of Students with Physical Disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Illinois, v. 17, p. 144-163, 2000.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GONZALES, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V. **Escola e Educação Física nos anos iniciais**: especificidades e conhecimentos. Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

HUTZLER, Y et al. Perspectives of children with disabilities on inclusion and empowerment: supporting and limiting factors. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Illinois, v. 19, p. 300-317, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2000.

IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. **Educação Física como componente curricular da Educação Básica**: aspectos legais. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018. Trata-se do texto 3 da disciplina 1 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 8 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Dados dos Estados e Municípios**. Brasília, DF: IBGE, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>. Acesso em: 9 dez. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2018. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 9 dez. 2020.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

MEDEIROS, I. R. P. M. **Um olhar sobre a temática**: formação docente. Rio Grande: Momento, 1999.

MUNSTER, M. A. Inclusão de estudantes com deficiência em programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Sobama**, Marília, v. 14, n. 2, p. 27-34, 2013.

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.

OLIVEIRA, A. A. S.; DEL-MASSO, M. C. S. Política inclusiva e gestão escolar: pontos e contrapontos. In: RIBEIRO, R. **Educação especial**: olhar o presente pensar o futuro. Botucatu: QuintAventura Livros, 2014. p. 78-93.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2020.

PEDRINELLI, V. J. Educação física adaptada: conceituação e terminologia. In: PEDRINELLI, V. J. **Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: MEC/Sedes, 1994. p. 7-10.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 12, p. 5-21, set/dez, 1999.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de Professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PREFEITURA DE PRAIA GRANDE. **Lei nº 1.177, de 16 de dezembro de 2002**. Disciplina a organização do sistema municipal de ensino do município de praia grande e dá outras providências. Praia Grande, 16 dez. 2002. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/18264288/lei-n-1177-de-16-de-dezembro-de-2002-do-municipio-de-praia-grande>. Acesso em: 9 dez. 2020.

PREFEITURA DE PRAIA GRANDE. **Currículo Municipal, Ensino infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação Física**. Praia Grande, 2018. Acesso restrito. Disponível em: <http://dpid.cidadaopg.sp.gov.br/professores/course/view.php?id=140>. Acesso em: 9 dez. 2020.

PREFEITURA DE PRAIA GRANDE. Home. 2020. Disponível em: http://www.praia grande.sp.gov.br/PraiaGrande/centro.asp?cd_pagina=248. Acesso em: 9 dez. 2020.

SALERNO, M. B. **A formação em educação física e o trabalho com a pessoa com deficiência**: percepção discente. 2014. 184 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTOS, C. M. L. S. A. **Estatística Descritiva** – Manual de Auto-aprendizagem. 3. ed. Portugal: Edições Sílabo, 2018.

SEABRA JUNIOR, L. **Educação física e inclusão educacional**: entender para entender. 2012. 220 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012a.

SEABRA JUNIOR, 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, 2012b. v. 16. p. 104-111.

SHERRIL, C. **Adapted physical activity, recreation and sport**: crossdisciplinary and life span. Madinson: WCB McGraw-Hill, 1998.

SILVA, R. F.; SEABRA JUNIOR., L.; ARAUJO, P. F. **Educação física adaptada no Brasil**: da história à inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, E. V. M; VENÂNCIO, L. Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola. *In*: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Moderna, 2020. 184 p. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/anuario-2020-todos-pela-educacao-e-editora-moderna-lancam-publicacao-com-dados-fundamentais-para-monitorar-o-ensino-brasileiro/>. Acesso em: 5 abr. 2021.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, Sept. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 dez. 2020.

VARELA, A. Desporto para as pessoas com deficiência. **Revista Educação Especial e Reabilitação**, Lisboa, v. 1, n. 5/6, jun. 1989.

WINNICK, J. P. Organização e gerenciamento de programa. *In*: WINNICK, J. P. (Org.). **Educação Física e Esportes Adaptados**. Barueri: Manole, 2004. p. 21-36.

APÊNDICES

APÊNDICE A –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)**

Eu, Vasco Filipe Moreira Pires, portador do RG: xxxxx, aluno do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, campus de Rio Claro, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Candida Soares Del-Masso, venho por meio deste convidá-lo (a) a participar da pesquisa que desenvolvo intitulada “Educação Física Inclusiva e suas implicações na escola: pontos e contrapontos no olhar para a deficiência”.

A pesquisa tem por objetivo compreender as possibilidades e dificuldades nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física voltadas para os alunos com deficiência no ensino fundamental nas séries iniciais e nas séries finais. Caso aceite participar desta pesquisa, sua participação acontecerá mediante a realização de um questionário contendo questões abertas. O questionário será realizado através da anotação das respostas em caderno de notas. As questões versarão sobre a sua vivência escolar nas práticas pedagógicas com alunos com deficiência, além de compreender os aspectos da sua formação acadêmica relacionada à Educação Física Inclusiva. O tempo estimado do questionário irá ser de 25 minutos.

Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, está oferece alguns riscos, que embora sejam mínimos, estão relacionados especialmente aos sentimentos decorrentes da exposição das ideias e opiniões dos participantes que serão registradas na entrevista, como inibição, vergonha e desconforto. Para minimizar estes riscos, não haverá questões de foro íntimo ou pessoal, o participante poderá responder apenas as perguntas que desejar, sem nenhuma implicação. O questionário será conduzido em locais privados sem a presença de terceiros.

Caso ocorra algum incidente o pesquisador tomara as providências para a solução imediata do problema. O participante poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone pessoal e/ou da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida e poderá recusar-se a participar ou ainda abandonar o estudo a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalização.

Em relação aos benefícios, a sua colaboração nesta pesquisa contribuirá para avaliarmos e traçarmos caminhos para a Educação Física inclusiva construindo possibilidades e estratégias para a inclusão efetiva e plena de conhecimentos que favoreçam a inclusão escolar de alunos com deficiências.

Os dados coletados neste estudo, serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e publicados em revistas e congressos científicos, de forma que sua identidade pessoal será mantida em sigilo.

Você não terá nenhum tipo de despesa com a participação nesta pesquisa, bem como, não será remunerado para participar da mesma.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre esta pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador.

Participante:

Nome: _____

Instituição/ Escola: _____

R.G. _____

Endereço: _____

Fone: _____

_____, ____ de _____ de 2019

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador responsável

Pesquisador Responsável: Vasco Filipe Moreira Pires -

E-mail: vasco.moreira.pires@gmail.com

Título da pesquisa: Educação Física Inclusiva e suas implicações na escola: pontos e contrapontos no olhar para a deficiência.

Afiliação institucional: Mestrando Junto ao Programa De Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF - Unesp, Instituto de Biociências - Rio Claro.

Cargo/Função: Professor De Educação Física Junto à Secretaria Municipal de Educação de Praia Grande – SP

Orientadora: Profa. Dra. Maria Candida Soares Del-Masso

Afiliação institucional: Docente junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF - Unesp - FCT - Presidente Prudente.

Professora voluntária - Unesp - Departamento de Educação Especial - FFC - Marília
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IB CAAE
23748919.0.0000.5465 - Número do Parecer: 3.770.439

Instituição: Instituto de Biociências – Unesp – Câmpus de Rio Claro.

Endereço: Avenida 24ª nº 1515 – Bela Vista – Rio Claro/SP – CEP 13506-900

Telefone: (11) 2066-5817 / (19) 3526-9600/ (19) 3526 9678

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA – QUESTIONÁRIO**Questionário****IDENTIFICAÇÃO**

Nome: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Gênero: () Fem () Masc

Ano que começou a trabalhar na atual escola?

Em qual região do Município sua escola está localizada:_____
Você trabalha em outro local? () Sim () Não

Qual local: _____

Essa segunda escola é:

A. pública ()

B. particular ()

Ano que concluiu a graduação em Educação Física:

Você cursou Especialização? Em Qual instituição?

() Sim () Não

Qual local: _____

Você cursou Mestrado / Doutorado? Em qual Instituição?

() Sim () Não

Qual local: _____

1. Como você classifica a sua formação acadêmica na graduação quanto ao aprendizado e desenvolvimento de procedimentos e técnicas para lidar com estudantes com deficiência no contexto de suas práticas pedagógicas na Educação Física Escolar?

() A. Excelente, minha formação já me forneceu conhecimento pleno para lidar e incluir qualquer estudante independente de sua deficiência ou necessidade especial dentro de minhas práticas pedagógicas de Educação Física

() B. Boa, tive preparação na Faculdade para trabalhar como professor com estudantes com deficiência independentemente do tipo e grau de deficiência do educando.

() C. Razoável, consigo trabalhar com facilidade com todos os estudantes da educação inclusiva independente de sua deficiência e/ou necessidade especial, porém percebo que preciso aprender e estudar mais para aprimorar meu conhecimento da área

() D. Ruim, Faltou Conceitos Práticos e/ou teóricos essenciais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na Educação Física Inclusiva.

2. Em relação a sua formação inicial na graduação poderia apontar quais conhecimentos foram construídos para lidar com estudantes com deficiência no contexto das dinâmicas de suas práticas pedagógicas na Educação Física Escolar?

3. Na sua formação inicial na graduação você teve a disciplina sobre Educação Física Inclusiva (ou Adaptada)? Você teve algum conteúdo que abordasse o estudante com deficiência? Em caso afirmativo, o aprendizado dessa matéria e o estudo era voltado para Educação Física escolar ou aos esportes e a competição com pessoas com deficiências?

4. Pensando nas diferentes deficiências que um estudante pode apresentar e a importância em incluí-lo efetivamente em suas práticas pedagógicas escolares, você sente a necessidade de aprimorar seus conhecimentos?

5. Em caso afirmativo, o que você necessitaria?

(Você poderá assinalar mais de uma alternativa)

() A. Material acadêmico (Livros, revistas, artigos) voltado para a Educação Física Inclusiva.

() B. Cursos de capacitação presenciais e/ou a distância sobre a área da Educação Física Inclusiva.

() C. Material orientador com procedimentos corretos visando à inclusão com segurança dos estudantes com deficiência.

() D. Seminários e encontros para aprimoramento das práticas pedagógicas da Educação Física Inclusiva.

() E. Não preciso de material complementar pois meu conhecimento já é o bastante. Pensando na resposta anterior, você teria outra sugestão?

6. Na sua opinião em uma escala de 0 a 10, qual é o grau de importância de cursos de capacitação e/ou material de suporte pedagógico para a Educação Física Inclusiva, com relação a demanda da quantidade e tipos de deficiência que tem observado na rede regular de educação. Por favor justifique sua resposta?

Justificativa: _____

7. Após a sua formação inicial você já realizou algum curso sobre a Educação Física Inclusiva? Qual (ais)?

() Sim () Não

Qual(ais): _____

8. Você teve acesso à algum material para melhorar sua prática pedagógica voltada a área da inclusão? Qual (ais)?

() Sim () Não

Qual(ais): _____

9. Pensando nas ações da Secretaria da Educação e do seu colégio voltadas ao aprimoramento da Educação Física Inclusiva, são oferecidas e realizadas capacitações sobre o tema e de que forma? Por exemplo em H.T.P.I on-line, Debates em H.T.P.C, palestras sobre o tema inclusivo, cursos de capacitação, outras ações etc.

10. Quais suas dificuldades concretas em atuar com a Educação Física junto aos estudantes com deficiência?

11.Quais sugestões você poderia dar para melhorar o desenvolvimento do seu trabalho na Educação Física Inclusiva?

12.O que você considera interessante e satisfatório no trabalho que já realiza na Educação Física Inclusiva?

13.Quais as principais atividades que você desenvolve na Educação Física Inclusiva?

14.Como você faz para planejar suas aulas nas turmas com a presença de estudantes com deficiência?

15.Caso queira fazer algum comentário ou fornecer alguma sugestão, utilize o espaço de resposta.

**EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: caminhos para uma
prática corporal coletiva**

VASCO FILIPE MOREIRA PIRES

RIO CLARO – SP
2020

REALIZAÇÃO

Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Biociências – Núcleo UNESP
Câmpus de Rio Claro – SP

Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

SUPERVISÃO GERAL

Profa. Dra. Maria Candida Soares Del-Masso

EXECUÇÃO

Prof. Vasco Filipe Moreira Pires

IMAGENS

Fotos extraídas da Prática Pedagógica do Professor-Pesquisador devidamente autorizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa mediante o Protocolo CAAE nº 23748919.0.0000.5465, Parecer nº 3.770.439 e pelos Responsáveis Legais dos estudantes.

Pires, Vasco Filipe Moreira
Educação física inclusiva [recurso eletrônico]: caminhos
para uma prática corporal coletiva / Vasco Filipe Moreira
Pires. - Rio Claro, [s.n.], 2020
70 p. : il., figs., quadros

Produto de Dissertação (mestrado) - Universidade
Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Maria Candida Soares Del-Masso

1. Educação Física Inclusiva. 2. Prática coletiva. 3.
Educação Física. 4. Deficiência. 5. ProEF. I. Título

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP - Márcia Correa Bueno Degasperí / CRB 8/5694

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Jogo de Corfebol	10
Figura 2 – Jogo em ação	13
Figura 3 – Corfebol adaptado	19
Figura 4 – Torneio Corfebol adaptado	20
Figura 5 – Goalball	24
Figura 6 – Exemplo do gol.....	26
Figura 7 – Campo de Goalball	29
Figura 8 – Volençol.....	36
Figura 9 – Esquema da posição das equipes na quadra.....	37

Quadro 1 – Comparação entre jogos competitivos e jogos cooperativos 35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP	American Academy of Pediatrics
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychiatric Association
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBDV	Confederação Brasileira de Desportos de Deficientes Visuais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFEI	Educação Física Escolar Inclusiva
IAA	Instabilidade Atlanto-Axial
IKF	Federação Internacional de Korfball/Corfebol
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TNT	Tecido não tecido

SUMÁRIO

1. Proposta de atividades para a Educação Física Escolar Inclusiva	9
1.1 Corfebol.....	9
1.1.1 Regras do Corfebol	11
1.1.2 Corfebol e a sua relevância para a Educação Física Escolar Inclusiva	13
1.1.3 Propostas de adequações para estudantes com deficiências	14
1.1.4 Unidades Temáticas – Corfebol	15
1.1.4.1 Habilidades presentes nesta unidade temática a partir de nossa prática educacional.....	15
1.1.4.2 Dimensão do conhecimento para desenvolvermos na aula: análise e compreensão	17
1.1.4.3 Dimensões do conhecimento para desenvolvermos na aula: experimentação e fruição	17
1.1.4.4 Dimensões do conhecimento para desenvolvermos na aula: construção de valores.....	19
1.1.4.5 Roda de conversa ao final das aulas	21
1.1.4.6 Propostas de avaliação.....	22
1.2 Goalball	23
1.2.1 Regras	24
1.2.2 Goalball e sua relevância para a Educação Física Escolar Inclusiva	25
1.2.3 Unidades Temáticas – Goalball.....	27
1.2.3.1 Habilidades presentes nesta unidade temática.....	27
1.2.3.2 Dimensões do conhecimento para desenvolvermos na aula: análise e compreensão	27
1.2.3.3 Dimensões do conhecimento para desenvolvermos na aula: experimentação, fruição e protagonismo comunitário	28
1.2.3.4 Roda de conversa ao final da aula.....	31
1.2.3.5 Proposta de Avaliação	31
1.3 Jogos Cooperativos	32
1.3.1 Regras para os jogos cooperativos.....	33
1.3.2 O Jogo cooperativo e sua relevância para a Educação Física Inclusiva ..	33
1.3.3 Unidade temática – Jogos cooperativos	34
1.3.3.1 Habilidades presentes nessa unidade temática	34

1.3.3.2 Dimensões do conhecimento para desenvolver na aula: análise e compreensão	34
1.3.3.3 Dimensões do conhecimento para desenvolvermos na aula: construção de valores.....	38
1.3.3.4 Roda de conversa ao final das aulas.....	39
1.3.3.5 Proposta de Avaliação	40
2. Orientações didáticas com procedimentos e cuidados básicos nas aulas de Educação Física com os estudantes com deficiência	41
2.1 Deficiência intelectual.....	42
2.1.1 Dificuldades e necessidades.....	42
2.1.2 Orientações didáticas	43
2.1.3 Cuidados com a Síndrome de Down	46
2.2 Deficiência física	47
2.2.1 Dificuldades e necessidades.....	47
2.2.2 Orientações didáticas	48
2.2.3 Orientações adicionais e complementares para as deficiências específicas	50
2.2.3.1 Paralisia cerebral.....	50
2.2.3.2 Distrofias musculares	50
2.2.3.3 Amputações.....	51
2.2.3.4 Lesões na coluna vertebral	51
2.3 Deficiência auditiva.....	52
2.3.1 Dificuldades e necessidades.....	52
2.3.2 Orientações didáticas	52
2.4 Deficiência visual	54
2.4.1 Dificuldades e necessidades.....	54
2.4.2 Orientações didáticas	55
2.4.3 Habilidades motoras	58
2.5 Transtorno do Espectro Autista (TEA)	61
3. Considerações Finais	64
REFERÊNCIAS.....	67
Bibliografia consultada.....	70

INTRODUÇÃO

O material orientador para a Educação Física Escolar Inclusiva¹ foi produzido a partir de nossa dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF que teve como objetivo identificar, junto aos professores de Educação Física, qual a formação recebida para o atendimento educacional dos estudantes, quais dificuldades identificadas em suas práticas pedagógicas Inclusivas e, sobretudo, suas soluções no que diz respeito aos aspectos atitudinais, conceituais, procedimentais em suas aulas de Educação Física.

A pesquisa produzida durante o mestrado abordou os pontos e contrapontos no olhar para a deficiência nas aulas de Educação Física e ao final concluiu que há necessidade de capacitação por parte dos professores devido à grande demanda dos atendimentos Inclusivos. A lacuna nas concepções apresentadas pelos docentes entre a teoria acadêmica e a prática **no chão da escola** sugeriu a necessidade de construção de um material que favorecesse essa ligação essencial encurtando a distância e estimulando o diálogo da universidade e a escola. A elaboração deste material, produto pedagógico educacional, faz parte das exigências para a conclusão do Mestrado Profissional em Educação Física Escolar – ProEF, e teve o intuito de oferecer suporte na intervenção da prática pedagógica sanando as inquietações e problemáticas dos docentes nas aulas de Educação Física com estudantes com deficiência.

A partir dessas informações, organizamos o material orientador com o objetivo de auxiliar o professor de Educação Física Escolar na realização de suas aulas numa prática pedagógica coletiva, trazendo essas dinâmicas de grupo a todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, seguindo as legislações tais como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015); a Convenção Internacional dos direitos das pessoas com deficiência, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006 e promulgada pelo Brasil em 25 de agosto de 2009 através do Decreto nº 6.949/2009

¹ Produto Educacional Educação Física Inclusiva: caminhos para uma prática coletiva que acompanha a Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF– material didático impresso e digital. A versão digital e-book está disponível no Repositório Institucional da Unesp. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro-SP. Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso.

(BRASIL, 2009) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 1990 (BRASIL, 1990).

O material produzido visa dar suporte ao professor ao apresentar em seus textos orientações didáticas para serem utilizadas durante o cotidiano de suas práticas pedagógicas na escola. Assim sendo, o conhecimento oportunizado neste trabalho tem a finalidade de orientar e instrumentalizar a parte procedimental do trabalho dos docentes, ou seja, servirá como ferramenta facilitadora do saber fazer no ensino das práticas corporais envolvendo estudantes com deficiência.

Para atingir o objetivo proposto este produto foi dividido em duas partes, sendo a primeira composta de algumas possibilidades de atividades a serem elaboradas e adequadas para as aulas de educação física escolar e a segunda composta por orientações básicas sobre as deficiências.

Desejamos que essas orientações ajudem na ação pedagógica dos professores durante a prática corporal coletiva nas aulas de Educação Física Escolar Inclusiva.

1. PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA

Nesta seção abordaremos três (3) modalidades de atividades de Educação Física Escolar Inclusiva (EFEI), sendo elas: o Corfebol, o Goalbal e os Jogos Cooperativos. No que se refere ao Corfebol, essa modalidade permite as adequações para que seja realizada por todos os estudantes, inclusive aqueles com algum tipo de deficiência. É importante destacar que a escolha deste jogo foi feita por ele ser extremamente maleável para as adequações, além de inovador na prática da EFEI. O Goalbal em sua criação já foi estruturado para ser realizado por estudantes, particularmente aqueles com deficiência visual. Nessa modalidade, os estudantes sem deficiência poderão participar, entretanto com vendas nos olhos, o que, de certa forma, chamamos de inclusão invertida que é o estudante sem deficiência vivenciando uma condição de deficiência. Finalmente, os Jogos Cooperativos visam à realização de diferentes modalidades esportivas e dinâmicas de grupo favorecendo a participação de todos os estudantes inclusive com a criação de normas e regras próprias.

Para a construção dos itens que irão abordar o Corfebol, o Goalbal e os Jogos Cooperativos, buscamos embasamento teórico em Darido e colaboradores (2018), Ferreira (2014), Hernandez (2003), Soler (2009) entre outros autores para a elaboração do texto de modo a contemplar os aspectos importantes a serem conhecidos pelos professores no que se refere à Educação Física Escolar Inclusiva.

1.1 Corfebol

De acordo com Cumellas e González (2000), o *Korfbal* é a nomenclatura da modalidade usada pela União Catalã de *Korfbal*. É um esporte coletivo em que 4 homens e 4 mulheres jogam simultaneamente em cada equipe, sua criação ocorreu quando o professor de educação física Nico Broekhuysen viajou para a Suécia no verão para realizar um seminário sobre Educação Física e viu homens e mulheres jogarem juntos com o objetivo de conseguirem realizar pontos jogando a bola através de um anel fixo em uma cesta de 3 metros de altura. No retorno à Holanda, descreveu o jogo, mas modificando algumas regras e materiais. Em 1902 o esporte começou a

ser praticado em Amsterdã (Holanda) e, em 1903, já havia muitos clubes realizando competições entre si.

Complementando, Cumellas e González (2000) destacam que quando foi elaborada a modalidade, a dinâmica do jogo era lenta e poucos pontos eram feitos devido ao campo ser muito maior, pois se praticava no campo de futebol que era dividido em 3 zonas de 37 metros, disputando 12 jogadores em cada time. Após a Segunda Guerra Mundial, o Corfebol começou a ser jogado em quadras cobertas, usando o mesmo espaço do handebol, com duas áreas de jogo e reduzindo o número de jogadores para 8. Isso melhorou o ritmo do jogo, obtendo mais pontos consequentemente.

Atualmente, o esporte é praticado em 38 países, em 5 continentes. Na Espanha, a prática do Corfebol começou durante os anos 1970, em Marbella, Córdoba, Madrid, Astúrias e Palma de Mallorca e, no início dos anos 1980, na Catalunha. Com o passar dos anos a difusão da modalidade foi bastante acentuada e está sendo incluída como um esporte em muitos currículos escolares, conforme citam Cumellas e Padró (1999) (Figura 1).

Figura 1 – Jogo de Corfebol



Fonte: Pacostein, 2006 sob licença [CC BY-SA 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/).

1.1.1 Regras do Corfebol

De acordo com a Federação Internacional de Korfball/Corfebol (IKF, 2020), Corfebol é um esporte jogado com a mão dentro de um campo retangular de jogo pelo qual uma equipe de 4 jogadores do gênero feminino e 4 jogadores do gênero masculino arremessam uma bola em um *korf* (cesta). Os jogadores da equipe são divididos em duas zonas, ataque e defesa, cada uma composta por 2 homens e 2 mulheres. Depois de 2 gols, as divisões mudam para que os atacantes se tornem defensores e vice-versa. Os jogadores só podem abordar jogadores do mesmo gênero.

A quadra deve conter 2 zonas e em cada metade há um poste com uma cesta. Entre as duas zonas existe uma linha divisória interna. As medidas da quadra são de 40 metros de comprimento por 20 metros de largura, enquanto as medidas das zonas são de 20 metros de comprimento por 20 metros de largura. O poste está situado a 6,67 metros do contorno. Em frente ao poste, a 2,5 metros dele, está a marca de pênalti.

O objetivo do jogo é marcar tantos gols quanto possível, jogando a bola através do *korf* (cesta). No jogo não é permitido o gol nas seguintes circunstâncias:

- a) quando o árbitro apitar o final do jogo. Neste caso o ponto apenas será válido quando a bola tiver sido arremessada e estiver fora do alcance de qualquer outro jogador;
- b) quando o árbitro observar uma infração cometida pelo lado atacante antes que a bola tenha passado pelo cesto;
- c) quando a bola cair através do cesto após um lance da zona de defesa da equipe atacante ou direto de um passe livre.

Durante o jogo é proibido:

- a) tocar a bola com a perna (abaixo do joelho) ou pé;
- b) bater a bola com o punho;
- c) correr/andar com a bola. Só é permitido girar em um pé ao ter a bola;
- d) entregar a bola a outro jogador da própria equipe;

- e) bater ou tirar a bola da mão de um adversário;
- f) empurrar, agarrar ou impedir um adversário;
- g) impedir um oponente do sexo oposto de jogar a bola;
- h) jogar fora de uma zona estabelecida;
- i) arremessar de uma zona de defesa;
- j) marcar a partir da zona de defesa da equipe atacante ou diretamente de um passe livre ou recomeçar;
- k) parar um arremesso movendo o poste;
- l) exceder o limite de tempo permitido na zona de ataque (25 segundos sem arremessar no cesto ou fazer uma pontuação). Essa regra só se aplica no Corfebol profissional e internacional.

Por ser um esporte misto, homens e mulheres jogam lado a lado, no que se refere à tática de jogo, ambos têm a mesma função, ou seja, de atacar e defender e, com isso, a marcação durante o jogo é a de homem marcar homem e mulher marcar mulher. Nunca há uma marcação 2 contra 1, no Corfebol, a relação é sempre 1 contra 1.

Não é permitido lançar a bola ao cesto quando se está marcado, que, no caso, é quando um adversário defensivo do mesmo gênero estiver à distância de um braço do cesto, manifestando a intenção de impedir o lançamento com os braços erguidos.

Caso alguma dessas regras seja violada, um reinício é concedido e, então, um passe livre ou uma penalidade é marcada contra o lado atacante. Um reinício é feito do local onde a infração foi cometida. O jogador tem quatro (4) segundos para passar a bola, que tem que viajar pelo menos 2,5 metros do local do reinício antes de um jogador de qualquer equipe poder tocá-la. Não é permitido impedir o jogador de recomeçar o jogo.

Um pênalti somente poderá ser marcado quando a infração cometida estiver a partir de 2,5 metros na frente do poste. Todos os outros jogadores devem estar a pelo menos 2,5 metros do poste e da marca da grande penalidade. Essa área é indicada pelos dois círculos marcados na quadra. É proibido entrar nessa zona até que a bola deixe a mão do batedor de pênaltis.

Um passe livre poderá ser marcado dentro do círculo de penalidade. No entanto, nesse caso, todos os jogadores, exceto o batedor da infração, devem se posicionar a 2,5 metros da marca de pênalti. Além disso, os jogadores atacantes

devem estar a 2,5 metros um do outro. Após o apito, o jogador tem quatro segundos para passar a bola para um companheiro de equipe, que não tem permissão para tocar a bola, nem pode entrar na zona de 2,5 metros. A partir do momento em que a bola se move, os defensores podem entrar na zona de 2,5 metros (Figura 2).

A bola está fora de jogo assim que toca ou ultrapassa uma linha do campo de jogo. As regras mais aprofundadas do Corfebol podem ser consultadas em IKF (2020).

Figura 2 – Jogo em ação



Fonte: Dreamstime/Unesp-IEP3, 2020.

1.1.2 Corfebol e a sua relevância para a Educação Física Escolar Inclusiva

Apontamos, a seguir, as características que tornam o Corfebol prática corporal extremamente adaptável e adequada à Educação Física Escolar Inclusiva.

- a) Devido ao Corfebol ser um jogo essencialmente cooperativo, proporciona a facilitação de integração dos jogadores.
- b) A regra da impossibilidade de se deslocar andando ou correndo com a bola facilita a participação coletiva impedindo que somente estudantes mais habilidosos participem e se destaquem na partida.

- c) Podemos estabelecer que somente haverá pontuação se todos da mesma equipe fizerem pelo menos um passe a cada ponto.
- d) Pelo fato de o esporte ser obrigatoriamente uma disputa que possibilita a participação de ambos os sexos com equiparação de gênero, ocorre uma potencialidade de envolvermos e motivarmos todos os estudantes em um mesmo jogo, inclusive os estudantes com deficiência.
- e) Como não há marcação dupla, podemos preestabelecer as duplas que irão realizar a marcação que poderá ser estabelecida por habilidade técnica equiparando o jogo para os estudantes com deficiência.
- f) As mudanças de posições do ataque para a defesa e vice-versa a cada 2 pontos viabilizam que cada estudante desempenhe diversas funções durante o jogo, independentemente de sua habilidade.
- g) Não há nenhum contato entre os participantes e, caso ocorra, será sinalizada falta.
- h) As regras são projetadas para favorecer a colaboração entre os membros da equipe.
- i) As diferenças de condicionamento físico (maior altura ou força) são diminuídas.
- j) Para obter sucesso na jogada você deve, necessariamente, contar com colegas de equipe.
- k) Não requer equipamento especial ou caro.
- l) A agressividade, que é um fator sempre presente em situações de jogo, em contrapartida é muito controlada nesse formato de jogo.

1.1.3 Propostas de adequações para estudantes com deficiências

Considerando que em algumas deficiências o aspecto motor poderá ser comprometido em diversos graus, esta modalidade esportiva deverá ser adaptada e a cesta oficial poderá ser substituída por aros de arame ou bambolê fixados nas traves da quadra ou por galões de depósito de material esportivo ou lixo encontrados em todos os colégios facilitando o sucesso do arremesso, pois o alvo ficará em uma altura mais baixa e acessível.

Caso o objetivo da aula seja favorecer a sociabilização dos estudantes, característica essa de suma importância para ser desenvolvida junto aos estudantes

com espectro autista, podemos definir que o passe será somente realizado se cada estudante chamar seu companheiro de equipe pelo nome correto.

Em aulas com estudantes do espectro autista, com moderado e severo comprometimento motor, cadeirantes, estudantes com deficiência visual, Síndrome de Down e outras deficiências que comprometam as habilidades básicas para jogar o esporte com fluidez, podemos adaptar o jogo para ser realizado em 2 ou 3 grupos de 4 jogadores que irão segurar um tecido para, através do esforço coletivo, poderem lançar a bola e efetuar a recepção do passe, similar à atividade cooperativa do Volei², por exemplo. Através dessa mudança, iremos fomentar ainda mais o trabalho em equipe, valor esse fundamental para a inclusão de todos os estudantes. Devido a essa adaptação, conforme o andamento da partida, poderemos definir que os passes que não forem concluídos com a recepção da mesma equipe e, conseqüentemente, a bola tocar no chão, a posse de bola será dada à outra equipe que irá sair jogando do local onde a bola tocou o chão.

1.1.4 Unidades Temáticas – Corfebol

A seguir, apontamos as habilidades e as dimensões do conhecimento envolvidas para a organização de uma unidade temática junto às turmas dos 6^{os} ao 9^{os} anos do ensino fundamental seguindo as atuais orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2017).

1.1.4.1 Habilidades presentes nesta unidade temática a partir de nossa prática educacional

- a) Experimentar e fruir o esporte de invasão Corfebol, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.
- b) Praticar o esporte de invasão Corfebol na escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.
- c) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, no esporte de invasão Corfebol.

² Jogo cooperativo que acontece utilizando as regras básicas do vôlei e um lençol ou tecidos para efetuar movimentos em grupo, será descrito em detalhes na seção dedicada aos jogos cooperativos.

- d) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).
- e) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.

Objetivos

1. Entender e vivenciar determinadas regras e conceitos que se estabelecem durante a prática corporal do Corfebol podendo compreender através desse processo de aprendizado a diferença entre jogo e esporte.
2. Praticar e compreender quais são os elementos comuns dos esportes oficiais durante a dinâmica das atividades propostas.
3. Identificar os aspectos cooperativos realizados através da prática pedagógica do Corfebol no contexto da Educação Física inclusiva.
4. Entender que o Corfebol rompe com o tradicionalismo das modalidades esportivas convencionais praticadas que envolvem questões de gênero, discutindo e problematizando assuntos relacionados a essa temática.

Para começar a aula

1. Realize uma roda de conversa e promova um debate entre os estudantes com o intuito de identificar as diferenças e semelhanças entre jogo e esporte.
2. Levando uma lousa móvel ou dentro da sala de aula, conforme a disponibilidade do colégio, entregue ou mostre figuras ou vídeos de jogos e esportes e peça para os estudantes que, em grupo ou de forma individual, sinalizem se as atividades são esportes ou jogos justificando o porquê dessa classificação.
3. Após a discussão com a turma, explicar e ensinar o motivo pelo qual uma atividade pode ser considerada esporte ou jogo apresentando ilustrações sobre as diferenças.

1.1.4.2 Dimensão do conhecimento para desenvolvermos na aula: análise e compreensão

Diferenciação do jogo e do esporte nas aulas de Educação Física escolar.

- a) Ensinar aos estudantes que tanto o jogo quanto o esporte são elementos da cultura corporal de movimento escolar e que muitos jogos pré-desportivos utilizam essencialmente os fundamentos e movimentos dos esportes.
- b) Explicar que todas as regras para as atividades podem ser modificadas e organizadas em debate pelos próprios estudantes conjuntamente com o professor na intenção de que ocorra a adequação e facilitação da prática esportiva.
- c) Relatar aos estudantes que as alterações das regras por técnicos e especialistas são sugeridas anualmente para melhorar o desempenho do esporte e podem ser modificadas no mundo inteiro.
- d) Ensinar aos estudantes que o jogo é definido como uma atividade de caráter lúdico com normas livremente estabelecidas pelos participantes. O esporte, por sua vez, tem regras preestabelecidas pelas diferentes instituições que regem cada modalidade esportiva, sejam ligas, federações, confederações ou comitês olímpicos, ou seja, no esporte as regras são unificadas. Por exemplo, o vôlei, o futsal e o handebol, quando praticados em competições oficiais, utilizam regras unificadas e são realizados de forma igual em sua estrutura e regras em qualquer lugar do mundo. Todavia, o jogo tem regras e estrutura flexível podendo ser modificado conforme o desejo do professor e dos participantes, como ocorre no Rouba-bandeira e na Queimada.

1.1.4.3 Dimensões do conhecimento para desenvolvermos na aula: experimentação e fruição

Apresentação e ensino do Corfebol, esporte que integra meninos e meninas nas suas regras oficiais em uma mesma prática corporal, rompendo com o tradicionalismo da questão de gênero.

Objetivos

1. Compreender a lógica do jogo do Corfebol, suas regras fundamentais, os papéis que cada jogador assume, visualizando a cooperação entre meninos e meninas ou entre a diversidade humana incluindo os estudantes com deficiência como aspecto fundamental para que o jogo aconteça.
2. Experimentar movimentos do Corfebol.

Materiais

- a) Cestas específicas da modalidade, bambolês e fitas adesivas, bolas de borracha, galões utilizados para guardar materiais esportivos ou lixo, presentes nos pátios das escolas ou opção por baldes.

Procedimentos

- a) Com a utilização da cesta do Corfebol oficial ou adaptada para uma altura menor, baldes ou galões (a escolha do material poderá levar em conta o grau de habilidade dos estudantes, a distância ideal será de 4 metros, mas poderá variar também conforme o sucesso ou não do arremesso nos jogos), formar 6 grupos e através da organização por fila realizar a vivência simples do arremesso do Corfebol, ensinar os modos de arremessar do esporte, assim como a necessidade de fixar o pé de apoio ao chão. Após esta prática inicial realizar um jogo por tempo em que cada equipe irá somar os pontos que serão efetuados a partir de arremessos nas cestas, ganha o time com mais arremessos concluídos.
- b) Montar equipes mistas de meninas e meninos com 8, 10 ou 12 estudantes (a estruturação do número de estudantes dependerá da quantidade total de estudantes da turma), realizar o jogo de vivência e aprendizado do passe do Corfebol. As equipes precisam trocar 8 passes sem a interceptação do time adversário. Cada vez que concluírem essa tarefa ganham 1 ponto. Como regra obrigatória visando a participação de todos,

podemos estabelecer que só valerá o ponto se todos do time encostarem na bola.

- c) Nessa atividade a quadra inteira poderá ser utilizada e podemos fazer a introdução do jogo de Corfebol colocando alguns elementos das regras, como marcação por gênero, mudanças de papéis de ataques e defesa entre estudantes do mesmo time a cada um ponto.

1.1.4.4 Dimensões do conhecimento para desenvolvermos na aula: construção de valores

Corfebol adaptado para os estudantes com deficiência potencializa aspectos de solidariedade, cooperação, trabalho em equipe e sociabilização (Figuras 3 e 4).

Figura 3 – Corfebol adaptado



Fonte: Dreamstime/Unesp-IEP3, 2020.

Figura 4 – Torneio Corfebol adaptado



Fonte: Dreamstime/Unesp-IEP3, 2020.

Objetivo

1. Vivenciar o Corfebol adaptado utilizando a cooperação, trabalho em equipe e a sociabilização para incluir todos os estudantes na mesma dinâmica de grupo.

Materiais

- a) Bola de borracha, cesta adaptada utilizando um galão grande para guardar material esportivo ou de lixo, pedaço de TNT (tecido não tecido).

Procedimentos

- a) Os estudantes serão divididos em 2 times com grupos de 5 estudantes cada, em média. Como há de 25 a 30 alunos por sala em média, serão formados 3 grupos de 5 estudantes em cada time. Podemos aumentar o número de participantes por grupo para facilitar a troca de passes. Dependendo do andamento do jogo, eles irão segurar um pedaço de TNT quadrado de 70 cm x 70 cm e deverão mantê-lo esticado.

Com a adaptação das regras, os grupos somente poderão realizar o passe por meio da recepção e arremesso feitos através do tecido de TNT. Os grupos somente poderão se deslocar sem a posse da bola. Se um passe não for concluído e a bola tocar no chão, o time adversário ficará com a posse da bola e dará início no local onde a bola atingiu o chão. O objetivo é, através dos passes, acertar a cesta em um galão adaptado localizado no chão.

- b) Caso a sala tenha estudantes com deficiência intelectual, com espectro autistas, com síndrome de Down, ou estudantes com deficiência que necessariamente precisam desenvolver a sociabilização, podemos realizar o jogo com as regras básicas do Corfebol. Todavia, antes de cada passe, eles obrigatoriamente precisam chamar os colegas pelo nome.

Outra estratégia que poderá ser estipulada pelo professor é estabelecer as duplas que serão marcadas durante o jogo com base na habilidade dos estudantes possibilitando a equiparação do nível técnico da partida visando a facilitação da *performance* dos estudantes com deficiência.

Adaptações quanto ao tamanho da quadra e altura da cesta poderão ser feitas para o jogo realmente ter sucesso no seu andamento.

- c) Caso a sala possua estudantes com paraplegia, cadeirantes, amputados dos membros inferiores ou com grande dificuldade de locomoção, podemos realizar o jogo com todos sentados, se deslocando e andando com os pés e mãos no chão.

1.1.4.5 Roda de conversa ao final das aulas

Discutir com os estudantes, ao final da aula, se realizaram um jogo ou esporte em cada uma das atividades. Pedir para que expliquem as respostas com suas palavras. Perguntar a eles se precisaram seguir todas as regras oficiais do jogo para aprenderem e vivenciarem o esporte.

Explicar aos estudantes que, mesmo em times profissionais, durante os treinos, as equipes fazem alterações das regras e participam de jogos adaptados com o intuito

de melhorarem os movimentos e a prática esportiva e, sobretudo, que estas mudanças estruturais são interessantes nas aulas do colégio.

Discutir com os estudantes a possibilidade de proporem mudanças nos jogos através do diálogo para otimizar a participação deles e deixar a aula mais atrativa. Todavia, após estabelecer a flexibilização das regras, é necessário respeitá-las para o bom andamento do jogo. Por exemplo, são as regras de convivência do colégio e as regras de trânsito que podem ser debatidas e modificadas por um bem maior. Mas, após serem alteradas, se faz obrigatório seguir o que foi definido.

Mostrar para os estudantes que mesmo esportes profissionais sofrem alteração das regras com o passar do tempo. Como exemplo, podemos relatar a mudança de pontuação do vôlei e do tênis de mesa, a utilização dos instrumentos de tecnologia no futebol, tênis e futebol americano.

No que se refere à deficiência, podemos conversar sobre:

- a) as mudanças e adaptações das regras de uma modalidade esportiva e, sobretudo, a respeito dos esportes Paralímpicos além das consequentes alterações necessárias realizadas nos jogos para a potencialização e facilitação da prática do jogo pelos estudantes com deficiência;
- b) os direitos das pessoas com deficiência poderem participar de jogos esportivos, atividades de Educação Física assim como as muitas dificuldades que se estabelecem durante o convívio em sociedade;
- c) conhecer algum jogador com deficiência e qual esporte essa pessoa pratica.

1.1.4.6 Propostas de avaliação

Avaliação conceitual

- a. Realizar uma gincana de perguntas e respostas para os estudantes descreverem quais são as práticas corporais caracterizadas por ser um esporte oficial e quais são as atividades definidas por ser um jogo.
- b. Pedir aos estudantes que realizem um trabalho de pesquisa através de revistas, jornais e internet descrevendo esportes paralímpicos oficiais.

- c. Solicitar aos estudantes um trabalho em grupo com a finalidade de que modifiquem as regras de um jogo já realizado por eles visando a facilitação da prática da dinâmica pela sala. Caso tenha um estudante com deficiência na turma, solicitar para incluir o estudante no planejamento como participante e jogador.

Avaliação procedimental

- a. Através da utilização da gravação em vídeo podemos analisar a evolução e melhora dos gestos motores e movimentos realizados em cada atividade, assim como o desenvolvimento das habilidades que o esporte e os jogos adaptados exigem.

Avaliação atitudinal

- a. Através de uma roda de conversa, solicitar aos estudantes que expliquem o motivo pelo qual os aspectos atitudinais, como a solidariedade, trabalho em equipe, ajuda mútua e sociabilização são importantes para o andamento de um jogo nas aulas de Educação Física e também no convívio em sociedade.

1.2 Goalball

A modalidade Goalball surgiu na Alemanha, após o fim da 2ª Guerra Mundial, e o objetivo da prática esportiva era reabilitar os veteranos de guerra com deficiência visual, desenvolvendo nos jogadores o rastreamento auditivo, agilidade, coordenação e habilidades de jogo coletivo, conforme citam Munster e colaboradores (2008).

Desenvolvido especialmente para pessoas com deficiência visual, o Goalball é o único esporte Paralímpico não adaptado. Assim, quando a modalidade é introduzida na escola pelo professor de Educação Física, a atividade poderá ser rico instrumento pedagógico com o objetivo de romper as barreiras da deficiência e levantar questões reflexivas com os estudantes para desenvolver outros sentidos além da visão. Na Figura 5 está apresentada a estratégia do jogo.

Figura 5 – Goalball



Fonte: Dreamstime/Unesp-IEP3, 2020.

O Goalball se configura como uma atividade perceptivo-motora que desenvolve o tato, a audição e a propriocepção, beneficiando todos os participantes que se disponham a jogar com os olhos vendados, independentemente de terem ou não deficiência, ressaltam Munster e colaboradores (2008).

1.2.1 Regras

A Confederação Brasileira de Desportos de Deficientes Visuais (CBDV, 2020) definiu algumas regras para a realização do Goalball, que é uma modalidade esportiva paraolímpica.

Uma partida de Goalball acontece entre 2 equipes com 3 atletas cada, com o objetivo de fazer gols. Durante o jogo, os atletas têm a função de arremessar e defender. A bola arremessada deve tocar em todas as determinadas áreas da quadra para que o lance seja considerado válido.

Essa modalidade Paraolímpica é praticada em uma quadra com as mesmas dimensões da quadra de vôlei (9 m de largura e 18 m de comprimento). De cada lado

da quadra há uma baliza de 9 m de largura e 1,3 m de altura. A linha do gol assim como outras marcações são feitas com barbante e fitas adesivas. Essa orientação é importante, pois permite que os atletas possam senti-las. A bola usada para a prática do esporte é similar a do basquete. Ela pesa 1.250 kg e possui guizos em seu interior para que os jogadores saibam a sua direção.

O Goalball é um esporte baseado na percepção tátil e, principalmente, auditiva. Por isso, obrigatoriamente, não pode haver barulho enquanto a bola está em jogo.

Uma partida é constituída de dois tempos de 12 minutos cada e o time que fizer mais gols será considerado vencedor. No entanto, o jogo pode ser encerrado a qualquer momento caso uma equipe alcance a diferença de 10 gols no placar. Essa situação é chamada de *game*.

Nesta modalidade esportiva é permitida a participação de todo atleta B1, B2 e B3, e todos jogam vendados para ficarem em igualdade durante a partida, sendo B1 – Cego total: com nenhuma percepção luminosa em ambos os olhos até a percepção de luz, com incapacidade de reconhecer o formato de uma mão a qualquer distância ou direção; B2 – Jogadores que já têm a percepção de vultos, da capacidade em reconhecer a forma de uma mão até a acuidade visual de 2/60 ou campo visual inferior a 5 graus; B3 – Jogadores que conseguem definir imagens, sendo a acuidade visual de 2/60 a 6/60 ou campo visual entre 5 e 20 graus.

1.2.2 Goalball e sua relevância para a Educação Física Escolar Inclusiva

O Goalball foi concebido como um esporte voltado para a prática esportiva de pessoas com deficiência visual. Assim, caso existam na turma estudantes com baixa ou sem visão, a proposta poderá ocasionar uma vivência extremamente interessante e inclusiva nos aspectos pedagógicos e sociais (Figura 6).

Figura 6 – Exemplo do gol



Fonte: Mha1370, CC BY-SA 3.0 <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>, via Wikimedia Commons.

Os estudantes com dificuldade motora, paraplegia e cadeirantes poderão participar plenamente da aula, pois é possível definir regras para equiparar a performance e desempenho, como impedir todos os jogadores de ficarem de pé. Sendo assim, as partidas acontecerão com todos sentados. Classes com estudantes com Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Down ou outras deficiências intelectuais ou síndromes diversas poderão jogar sem a viseira participando com a visão integral para facilitar didaticamente o aprendizado do esporte. Devido à dinâmica de grupo não exigir alta habilidade de deslocamento com a bola, o Goalball se torna uma atividade ideal para realmente construirmos uma escola para todos e efetivarmos o processo inclusivo.

1.2.3 Unidades Temáticas – Goalball

A seguir, apontamos as habilidades, dimensões do conhecimento envolvidas para a organização de uma unidade temática junto às turmas dos 6^{os} ao 9^{os} anos do ensino fundamental.

1.2.3.1 Habilidades presentes nesta unidade temática

- a. Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir o esporte do Goalball, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.
- b. Praticar o Goalball na escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.
- c. Favorecer a formulação e utilização de estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos durante a prática esportiva do Goalball.

1.2.3.2 Dimensões do conhecimento para desenvolvermos na aula: análise e compreensão

Objetivos

- a. Vivenciar o jogo Paralímpico do Goalball desenvolvendo as percepções táteis.
- b. Identificar as características e aspectos da deficiência visual, assim como as implicações que a falta de visão traz nas questões do cotidiano.
- c. Experimentar e fruir a solidariedade e a cooperação com as pessoas com deficiência visual através do jogo do Goalball.

Para começar a aula

- a) Leve uma lousa móvel ou utilize a lousa da sala e pergunte aos estudantes se conhecem os esportes Paralímpicos e quais são as deficiências e as modalidades que conhecem. Especificamente, realize o questionamento se conhecem o esporte Goalball que será trabalhado na aula.
- b) Mostre fotos e vídeos do Goalball.

- c) Utilize uma venda de TNT e peça aos estudantes para formarem duplas. Um estudante será vendado e o outro será o guia, cada um irá vivenciar como é ser cego e andarão realizando uma caminhada por todos os locais da escola, enquanto o outro colega irá orientá-lo através da fala. Dessa forma, será desenvolvida a percepção tátil. Após a caminhada inverta os papéis da dupla.
- d) Os estudantes poderão subir escadas, andar no pátio, utilizar o bebedouro e lavar as mãos no banheiro fazendo todas as funções cotidianas da rotina escolar.

1.2.3.3 Dimensões do conhecimento para desenvolvermos na aula: experimentação, fruição e protagonismo comunitário

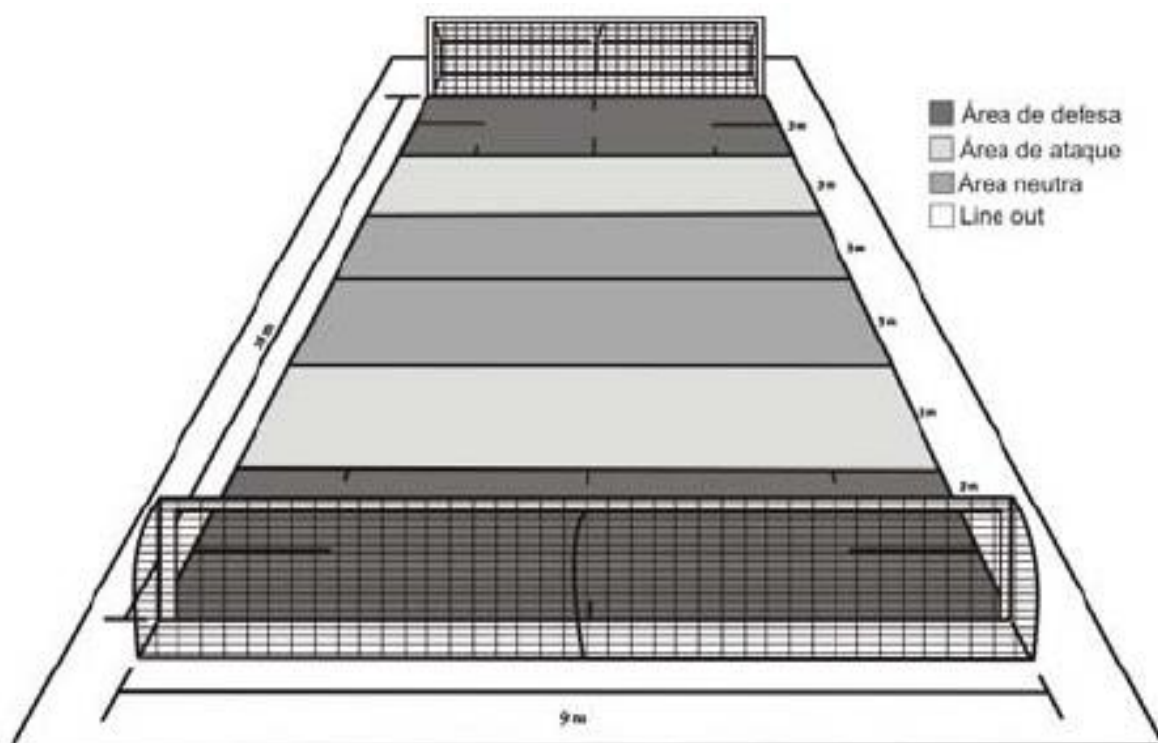
Objetivo

- a. Aprender como jogar o Goalball e lidar com a falta de visão durante a prática corporal.
- b. Materiais: bola com guizo ou bola de basquete e sacola plástica, fita, barbante e cone.

Procedimentos

- a) No primeiro momento, realize as marcações das linhas da quadra com barbante e fita adesiva.
- b) O campo deve ser dividido em 6 áreas de 3 metros cada. Dessa forma, cada um dos lados estará repartido em 3 partes: a área de orientação, a área de lançamento e a área neutra.
- c) Para que o arremesso seja validado, é preciso que a bola toque em todas as áreas do lado ofensivo e também na área neutra do lado adversário.
- d) O gol tem a mesma largura da quadra: 9 m de largura e 1,3 m de altura.
- e) Caso a escola não tenha espaço suficiente, o tamanho da quadra poderá ser adaptado. Contudo, por motivo de segurança, é aconselhável não realizar o jogo com menos de 6 metros, porque, assim, você evitará o risco de a bola atingir com muita força os jogadores da defesa (Figura 7).

Figura 7 – Campo de Goalball



Fonte: (AMORIM, et al., 2010, p. 225).

Para que os jogadores identifiquem o caminho da bola pelo som, colocam-se guizos no seu interior, porém, caso sua escola não tenha essa bola, coloque uma bola de basquete dentro do saco plástico. A sacola plástica vai substituir o guizo, produzindo som, e os estudantes poderão identificar a localização da bola.

Para que os jogadores possam ouvir com clareza o movimento da bola, a torcida só pode gritar durante as comemorações de gol, portanto, peça aos estudantes que façam silêncio enquanto o jogo acontece.

O time é composto de 3 jogadores: os alas direito e esquerdo e o pivô.

- a) Após colocar as linhas para facilitar a percepção tátil dos jogadores, é preciso utilizar a venda nos estudantes.

Como primeiro exercício, peça aos estudantes para caminharem de frente e de costas sentindo e percebendo as linhas feitas com o barbante.

- b) No Goalball é possível arremessar a bola de três formas diferentes: frontal, entre pernas e com giro. Ensine os estudantes cada um desses arremessos, permitindo que eles pratiquem primeiro sem venda e depois com venda.

Para vivenciar os arremessos, podemos colocar goleiros sem venda no primeiro momento e depois vendados.

Fazemos 3 colunas, o objetivo será fazer o gol realizando os 3 tipos de arremesso: frontal, entre pernas e com giro. Cada equipe efetuará um arremesso de cada vez somando seus gols, ganha a coluna que fizer maior pontuação.

- c) Após a atividade do arremesso, poderemos realizar o jogo do Goalball. Para permitir que toda a turma pratique, a cada gol, trocamos a equipe em uma ordem definida pelo professor na intenção de todos vivenciarem o jogo.

Estabeleça regras adaptadas para o colégio. A seguir, algumas sugestões.

- a. Cada jogador tem um limite máximo de arremessos, como, por exemplo, duas ou três vezes seguidas. Se ele recepcionar a bola atingindo esse limite, deverá passar obrigatoriamente para seu colega de time.
- b. O estudante que for pego olhando pelo buraco ou vão do TNT perderá a posse da bola ou será desqualificado.
- c. Os estudantes não podem ultrapassar a linha de 3 metros (assim você evita o risco de arremessos fortes que possam machucar os estudantes do outro lado).
- d. Só é permitido arremessar a bola de maneira que ela vá rolando e encoste em todas as áreas definidas no campo, o arremesso pelo alto não valerá se por acaso acontecer o gol.
- e. No momento da defesa, o estudante deve posicionar os braços de uma forma que proteja o seu rosto.
- f. Além do desenvolvimento da percepção tátil, a comunicação entre seus colegas de time é muito importante para saberem onde eles estão

posicionados. Podemos também formar os times utilizando um técnico que terá a função de guia e irá orientar seus jogadores.

- g. Caso algum estudante possua severa dificuldade motora ou de locomoção, podemos realizar o jogo com todos os estudantes sentados na quadra, pois não há grandes distâncias percorridas pelos jogadores de Goalball.

1.2.3.4 Roda de conversa ao final da aula

Conversar com os estudantes sobre como foi praticar uma atividade sem a visão e se durante a aula a percepção tátil e auditiva começaram a ficar mais aguçadas.

Explicar a percepção temporal e espacial e que também foram desenvolvidas durante o jogo e se conseguem identificar essas habilidades.

Perguntar quais as dificuldades e barreiras que um deficiente visual pode ter eventualmente no seu cotidiano e se acham que conseguiriam se deslocar nas ruas sem visão.

1.2.3.5 Proposta de Avaliação

Avaliação conceitual

- a. Solicitar aos estudantes uma pesquisa no bairro, no entorno da escola e dentro da escola sobre os potenciais problemas de locomoção e de acessibilidade que um deficiente visual teria e propor sugestões para facilitar a locomoção, como, por exemplo, que nas áreas de circulação sejam utilizadas faixas no piso, com textura e cor diferenciadas, para facilitar a identificação do percurso. Solicitar uma avaliação sobre obstáculos existentes nas áreas de circulação e principalmente se tais obstáculos sofrem mudança de localização periódica, analisando também os cuidados nos elevadores, com botões e comandos acompanhados dos signos em Braille.
- b. Pedir aos estudantes uma pesquisa sobre o Goalball, identificando e descrevendo quais outros esportes são praticados por deficientes visuais. Por exemplo, o Futebol de 5, Judô, *Powerlifting*, Futebol B2/B3.

Avaliação Procedimental

- a. Durante o jogo avaliar se os estudantes se empenharam na execução dos movimentos e no respeito às regras.

Avaliação atitudinal

- a. Avaliação com o objetivo de identificar se os estudantes conseguiram ser solidários e se desenvolveram os valores de ajuda ao próximo frente às dificuldades com o intuito de participarem de forma efetiva do jogo.

1.3 Jogos Cooperativos

Jogos cooperativos é um tipo de dinâmica em grupo que necessita fundamentalmente da cooperação entre os participantes da equipe para efetivamente acontecer. Essa atividade promove imprescindivelmente a ajuda mútua e a solidariedade nas relações sociais durante as vivências dos jogos.

De acordo com Brotto (1999), os jogos cooperativos surgiram da preocupação com a excessiva valorização dada ao individualismo e à competição exacerbada na sociedade moderna, mais especificamente pela cultura ocidental. Considerada como valor natural e normal, a competição tem sido adotada como regra em praticamente todos os setores da vida social.

Quando realizamos uma reflexão em nossas aulas de Educação Física Escolar, tendemos a lembrar a experiência de jogos extremamente competitivos em que predominava a exclusão e somente os mais habilidosos jogavam a maior parte do tempo da aula. Em contrapartida, os jogos cooperativos conseguem trazer nova abordagem mais inclusiva e humanista rompendo com a competição acentuada.

Segundo Orlik (1989), o jogo cooperativo é uma atividade física fundamentalmente baseada na cooperação, na aceitação, no envolvimento e na diversão, tendo como propósito mudar as características de exclusão, seletividade, agressividade e de exacerbação da competitividade predominantes na sociedade e nos jogos tradicionais.

Nos povos ancestrais, como os Inuit (Alasca), Aborígenes (Austrália), Tasaday (África), Arapesh (Nova Guiné) e os índios norte-americanos, entre outros, Brotto (1999) aponta a presença de dinâmicas em grupo cooperativas como na dança e em outros rituais, favorecendo um estilo de vida solidário mantido, como, por exemplo, na tradicional “Corrida das Toras”, dos índios Kanela, no Brasil.

1.3.1 Regras para os jogos cooperativos

As regras para os jogos cooperativos não são predeterminadas ou fixas e podem ser construídas através do diálogo em prol da otimização da participação, sendo capazes de facilitar o nível de performance prática de um jogo, especialmente nessa partilha de ideias. Os jogos cooperativos constituem cenário ideal para a Educação Física Escolar Inclusiva.

A essência do jogo cooperativo está na perspectiva de duas ou mais pessoas atingirem um objetivo em comum, exercitando-se e complementando-se para efetuarem os desafios coletivos. Sobretudo, nesse processo é importante a ajuda mútua e a socialização para entender, respeitar e ter empatia pelo próximo, característica essa um atributo rumo à inclusão plena tornando-se o enredo perfeito para os estudantes com e sem deficiência conviverem em harmonia.

1.3.2 O Jogo cooperativo e sua relevância para a Educação Física Inclusiva

A característica marcante dos jogos cooperativos está no esforço do grupo em prol de um objetivo único, todos trabalham em conjunto e os estudantes com deficiência poderão participar na organização coletiva de estratégias para trabalharem em unidade somando forças solidárias para realizarem os desafios cooperativos propostos. Durante o processo do jogo cooperativo as forças e habilidades dos estudantes de uma equipe se complementam. Somado a isso, a comunicação com o outro na resolução de problemas motores é intensa com o objetivo de ter sucesso nos movimentos. Devido à ajuda mútua ocorrer concomitantemente com a própria execução das tarefas corporais, as dinâmicas em grupo cooperativas são uma excelente opção de unidade didática para desenvolvermos com pessoas com deficiência. Com foco nesse estudante, todas as atividades propostas nessa unidade didática poderão ser realmente vivenciadas. Os estudantes que estudam com o apoio

do atendente educacional por período integral poderão participar em conjunto na mesma atividade, o que irá reforçar ainda mais inter-relação e parceria entre os dois.

Em alguns momentos poderão ocorrer pequenas adequações para atender alguma deficiência em específico, as quais deverão ser descritas no procedimento da atividade.

1.3.3 Unidade temática – Jogos cooperativos

A seguir, apontamos as habilidades, dimensões do conhecimento envolvidas para a organização de uma unidade temática junto às turmas dos 6^{os} aos 9^{os} anos do ensino fundamental.

1.3.3.1 Habilidades presentes nessa unidade temática

- a. Experimentar e fruir os jogos cooperativos, valorizando os aspectos de solidariedade, ajuda ao próximo e trabalho em equipe, compreendendo que esses valores, procedimentos e conceitos são primordiais no convívio em sociedade e no exercício da cidadania plena e sobretudo no respeito à diversidade e às pessoas com deficiência.
- b. Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação efetiva e segura de todos os colegas nos jogos cooperativos.
- c. Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), os jogos cooperativos, explicando suas características e a importância dessa prática corporal.

1.3.3.2 Dimensões do conhecimento para desenvolver na aula: análise e compreensão

Objetivos

- a. Entender a lógica e as características procedimentais e conceituais dos jogos cooperativos assim como os valores de solidariedade, de trabalho em equipe e de ajuda ao próximo, compreendendo que esses aspectos são

fundamentais para a harmonia e para a convivência em sociedade respeitando a diversidade e as pessoas com deficiência.

- b. Saber diferenciar os aspectos dos jogos com abordagem competitiva em relação às dinâmicas em grupo cooperativas.

Para começar a aula

- a) Realize uma roda de conversa na sala de aula e pergunte aos estudantes se conhecem o que é cooperação e peça para explicarem atitudes cooperativas na sociedade.
- b) Caso os estudantes fiquem com dúvidas, peça para pesquisarem o termo no dicionário.
- c) Mostre o quadro das características dos jogos cooperativos e jogos competitivos (Quadro 1).

Quadro 1 – Comparação entre jogos competitivos e jogos cooperativos

Jogos Competitivos	Jogos Cooperativos
São divertidos apenas para alguns.	São divertidos para todos.
Alguns jogadores são excluídos por sua falta de habilidade e são criticados pelo seu desempenho.	Todos se envolvem no jogo independentemente da sua habilidade e se ajudam mutuamente.
Aprende-se a ser egoísta e a disputar contra o outro.	Aprende-se a confiar e a jogar com o outro.
Os jogadores são desunidos em quase todas as situações do jogo.	Os jogadores aprendem a ter senso de unidade em todo o momento dos jogos.
Valores de rivalidade são os mais difundidos nos jogos.	Valores de solidariedade e trabalho em equipe são os mais realizados no jogo.
Divisão por categorias, meninos x meninas, jogadores habilidosos x jogadores sem habilidade, criando barreiras entre as pessoas, justificando a exclusão devido ao desempenho nos jogos.	Há mistura entre grupos que jogam juntos criando alto nível de aceitação, motivando o respeito pela diversidade humana, fomentando, consequentemente, a inclusão de todos os estudantes.
Os perdedores são eliminados, saem dos jogos com sentimento de frustração, devendo muitas vezes permanecer fora das práticas corporais.	Os jogadores se envolvem em um objetivo comum por um período maior e podem participar e desenvolver suas habilidades por mais tempo.
Exemplo de esportes competitivos: Futebol, Rugby, Tênis de mesa.	Exemplo de jogos cooperativos: Volençol (Figura 8), Ponte humana, Paraquedas.

Fonte: Modificado pelo autor com base em Brotto (1999).

Atividade: Volençol**Figura 8 – Volençol**

Fonte:(RIBEIRO, 2020).

Objetivos

Vivenciar o jogo cooperativo do Volençol, identificando os aspectos de trabalho em equipe e solidariedade.

Material

Rede de vôlei, 2 lençóis ou tecidos similares quadrados de 3 m x 3 m, bola de vôlei ou bola de borracha.

Procedimentos

Após colocarmos a rede de vôlei, utilizaremos as mesmas linhas de marcação da quadra da modalidade.

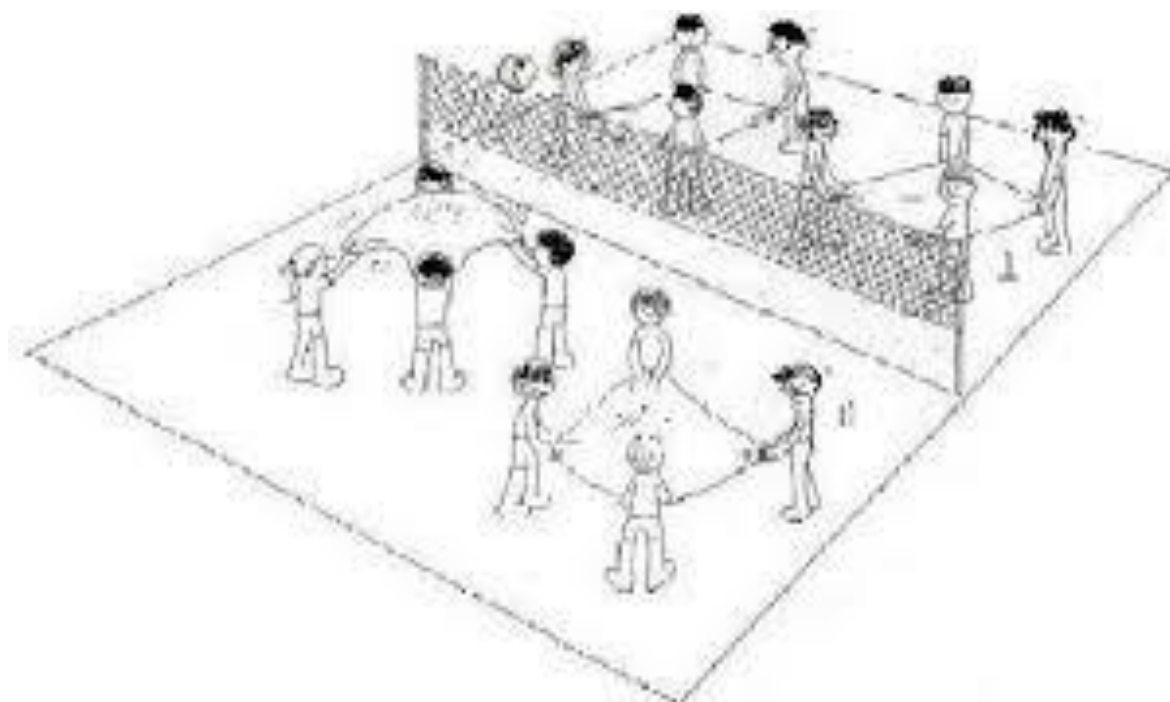
Os estudantes formarão dois grupos e deverão segurar o lençol ou tecido cada um em um lado de quadra. Caso a sala possua muitos estudantes, é interessante utilizarmos um tecido grande para envolvermos toda a sala na mesma dinâmica.

O objetivo é lançar a bola para tocar no chão no outro lado da rede na área adversária. As equipes poderão se deslocar em conjunto para evitar que a bola toque no chão, recepcionando-a com o lençol para efetuar novo arremesso.

Caso algum grupo permaneça com dificuldade na execução dos movimentos do jogo, para facilitarmos, poderemos regular o tamanho da rede.

Com a intenção de criar uma variante mais difícil e dinâmica da atividade, podemos formar 4 equipes que precisarão trocar 2 passes entre os grupos do mesmo time para lançar a bola ao outro lado da quadra de vôlei (Figura 9).

Figura 9 – Esquema da posição das equipes na quadra



Fonte:(RIBEIRO, 2020).

Atividade: Ponte-Humana**1.3.3.3 Dimensões do conhecimento para desenvolvermos na aula: construção de valores****Objetivo**

Vivenciar o jogo cooperativo coletivo envolvendo a sala inteira em prol de um objetivo único.

Material

Corda trançada ou “ponte de corda”.

Procedimentos

- a. Todos os estudantes devem segurar e estender a corda para que seja possível que o aluno percorra de uma extremidade à outra se deslocando sobre a “ponte-humana”.
- b. Caso a sala tenha algum aluno deficiente ou com dificuldade motora, de equilíbrio ou baixa visão, os alunos poderão segurar a corda sentados diminuindo assim a altura da corda em relação ao chão, facilitando a vivência. Além disso, como estratégia de participação, dois alunos podem acompanhá-lo segurando suas mãos na lateral da “ponte-humana” visando o ajuste do equilíbrio.
- c. Na hipótese de termos um cadeirante, o aluno poderá participar ao segurar a corda e, no momento de fazer a travessia, passará por baixo da ponte.

Atividade: Paraquedas**Objetivo**

Vivenciar atividades cooperativas realizadas com o paraquedas.

Materiais

Tecido grande, bolas de borracha com tamanhos variados e cesto.

Procedimentos

O paraquedas é um material cooperativo, pois todas as tarefas utilizando-se desse material devem ser realizadas em grupo. Seguem algumas atividades com o uso desse material.

- a) Os alunos devem segurar nas bordas do paraquedas e girar para a esquerda e para a direita.
- b) Coloque uma bola em cima do paraquedas e peça para que os alunos girem para a esquerda e para a direita. Podemos colocar um alvo ou cesto para acertarem com a bola. Todas essas manipulações serão feitas sem deixar a bola cair no chão.
- c) Numere os alunos e relacione-os através das respectivas cores no local onde seguram o paraquedas. Peça para todos levantarem o paraquedas e, ao chamar os números ou cores determinadas pelo professor, ordene para que saiam das bordas e entrem dentro do paraquedas fazendo uma tarefa como uma dança ou abraço coletivo.
- d) Pega-Pega: escolha um pegador e um fugitivo, o fugitivo poderá encostar em alguém nas costas para trocar de função no jogo, assim quem estava segurando o balão será o pegador e quem estava pegando irá fugir. Os alunos poderão correr por baixo ou em volta do paraquedas.
- e) Peça aos alunos para levantarem o paraquedas e, depois disso, deverão soltá-lo e sentar nas suas bordas. O ar do paraquedas não sairá e eles ficarão como se estivessem em uma cabana.

1.3.3.4 Roda de conversa ao final das aulas

Pergunte aos alunos se conseguiram identificar as características dos jogos cooperativos, assim como as diferenças em relação aos jogos competitivos ensinados na primeira aula, durante a análise e compreensão do jogo.

Realize um debate com todos para conhecer suas opiniões, para avaliarem o quanto foi interessante participarem de uma atividade sem vencedores ou perdedores, para dizerem como se sentiram precisando da ajuda do outro para realizar as tarefas, se trabalhar em equipe é fácil ou gera algumas dificuldades e quais seriam elas.

1.3.3.5 Proposta de Avaliação

Avaliação conceitual

- a. Realize um jogo de perguntas e respostas pedindo aos alunos para identificarem quais características são relativas aos jogos competitivos e quais são aos jogos cooperativos.
- b. Solicitar aos alunos que realizem um seminário explicando a diferença entre jogos cooperativos em relação aos jogos competitivos retratando os principais valores trabalhados nas práticas corporais.
- c. Avalie se os aspectos dos jogos cooperativos realmente foram compreendidos.

Avaliação procedimental

- a. Identificar nos alunos se, a partir do início da vivência das atividades, ocorreu melhor harmonia e sincronização na execução dos movimentos.
- b. Avalie, conforme a evolução das dinâmicas cooperativas, se ocorreu desenvolvimento da interação, sociabilização e comunicação dos alunos.

Avaliação atitudinal

- a. Analise se, nas rodas de conversas, os valores de solidariedade, ajuda mútua e trabalho em equipe foram aceitos e prezados de forma benéfica como possibilidade da realização de uma tarefa com maior facilidade ou como meio para superarmos uma dificuldade.

2. ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS COM PROCEDIMENTOS E CUIDADOS BÁSICOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Apresentaremos, a seguir, orientações didáticas para que o professor de Educação Física possa planejar, organizar e propor ações mais adequadas para o envolvimento pleno de estudantes com deficiência nas suas práticas corporais no contexto pedagógico.

Cada estudante com deficiência apresenta individualidade e especificidade única frente a sua condição decorrente da deficiência. Sendo assim, não existirá uma proposta pré-determinada e efetiva para a inclusão desses estudantes. É de fundamental importância realizar a análise do seu contexto educacional, das potencialidades e dos possíveis entraves que possam afetar a inclusão desses estudantes, aspectos que irão nortear as decisões mais apropriadas possíveis do professor para identificar o objetivo e as melhores soluções para facilitar o aprendizado pelos seus estudantes.

O processo de inclusão dependerá de diversos aspectos, tais como ambientais e sociais relacionados à família, à escola e ao próprio desenvolvimento da deficiência. A autoaceitação das potencialidades e dos limites pessoais também são aspectos intrínsecos ao processo para a inclusão efetiva de todos os estudantes.

Uma condição inicial importante para o planejamento e a organização das atividades pedagógicas de Educação Física é a identificação da turma de estudantes e quais desses estudantes possuem deficiência, para que o professor possa acessar e conhecer os dados médicos e respectivos laudos para que trace o perfil de seu estudante. A partir dessas informações, ele terá subsídios suficientes para iniciar as aulas de forma mais eficaz, atingindo o previsto no Projeto Pedagógico da escola.

Para organizarmos as orientações que apresentaremos a seguir, buscamos informações de teóricos da área tendo em vista respaldar o texto para o planejamento da prática de Educação Física Inclusiva, assim como orientações didáticas para as práticas pedagógicas.

2.1 Deficiência intelectual

A seguir, oferecemos uma síntese a partir de alguns autores pesquisados sobre o que pontuam em relação às dificuldades e necessidades de estudantes com deficiência intelectual, assim como as orientações didáticas para lidar com esses casos.

2.1.1 Dificuldades e necessidades

A partir do trabalho de Hernandez e colaboradores (2003) sintetizamos os seguintes tópicos³ relacionados a alunos com deficiência intelectual:

- a) Apresenta dificuldades no desenvolvimento cognitivo; a identificação de solicitações ambientais, tomadas de decisão, análise e resolução de tarefas são complexas e lentas, pois, a capacidade de perceber, memorizar, transmitir, selecionar, processar e recuperar informações é menor. Assim, exigem mais tempo de reação, inspeção e emissão da resposta.
- b) Necessidade constante de supervisão e suporte.
- c) Dificuldade em manter a atenção e antecipar os movimentos. Má fixação visual.
- d) Baixa capacidade de simbolização e compreensão do abstrato (melhores resultados em termos concretos), apresentando, portanto, problemas na assimilação progressiva da informação. Logo, quanto mais complexa e mais abstrata a comunicação, mais difícil o entendimento.
- e) Dificuldade em desenvolver abstrações e conceitos que vão além do contexto imediato.
- f) Limitação no uso da linguagem como veículo de comunicação (vocabulário e linguagem gestual reduzida, proporcional ao nível de afetação). Em alguns casos, é necessário o uso de sistemas alternativos de comunicação.
- g) Dificuldades em se adaptar a novas situações, o que pode causar preocupação e ansiedade.
- h) Limitações na compreensão do mundo ao seu redor e de si mesmos.

³ Para escrevermos esta seção, traduzimos partes da obra de Hernandez (2003), publicada originalmente em Língua Espanhola.

- i) Alterações no desenvolvimento do esquema corporal: estrutura corporal, autoimagem, organização de sensações e percepções, ajuste postural, equilíbrio, controle tônico, relaxamento, respiração e lateralidade.
- j) Apresentam também alterações no desenvolvimento da organização espaço-temporal.
- k) Alterações na mecânica corporal (coluna, articulações, músculos, pés chatos, entre outros).
- l) Distúrbios fisiológicos (respiratórios, cardíacos, digestivos, renais, metabólicos, neurológicos, entre outros).
- m) Baixa eficiência na execução de habilidades motoras básicas (deslocamentos, saltos, voltas, manuseio e controle de objetos).
- n) Dificuldades nas habilidades físicas básicas (força, velocidade, flexibilidade e resistência). Em relação à resistência cardiovascular, esta é menor que a média. A respiração frequentemente é superficial e geralmente oral.
- o) Limitações na capacidade criativa e expressão corporal.
- p) Dificuldade no desenvolvimento de habilidades sociais e comportamentais. Possíveis problemas comportamentais, mudanças abruptas de humor e manifestação de comportamentos estereotipados.
- q) Dificuldade em tolerar frustração. Eles podem ter baixa motivação e uma tendência a evitar o fracasso ao invés de buscar o sucesso.
- r) Limitações na aquisição de hábitos de higiene (HERNANDEZ, 2003, p. 346).

2.1.2 Orientações didáticas

Para as orientações didáticas, buscamos informações no trabalho de Hernandez e colaboradores (2003):

- a) As informações da aula, sejam regras, orientações ou comandos motores, devem ser comunicadas de forma concreta, precisa, organizada e simplificada.
- b) Cartazes ou desenhos na lousa móvel auxiliam muito e devem ser simples, com um mínimo de palavras.

- c) As informações devem ser realizadas por diversos meios possíveis, potencializando a verbalização e compreensão, favorecendo a capacidade da representação e abstração, utilizando vários meios para complementar as informações, seja o verbal, o contato, as cores, os sons, os materiais, entre outros.
- d) As atividades devem estar intimamente associadas às orientações do professor com o objetivo de possibilitar a união entre o sistema de sinais verbais e a vivência de Educação Física.
- e) Correlacionar diretamente as orientações verbais do professor com as demonstrações práticas, logo, a compreensão por parte do estudante será mais fácil.
- f) A ajuda ou assistência motora por parte do professor ou do atendente educacional para executar um gesto motor só deve ser realizada quando necessário.
- g) Os estudantes com deficiência intelectual apresentam curtos períodos de aprendizado, uma vez que esses processos são muito lentos.
- h) Objetivando facilitar a compreensão de orientações, procurar focar a atenção do estudante eliminando fontes de distração.
- i) Simplificar os problemas motores, dividindo o ensino em pequenas etapas didáticas, reduzindo a complexidade da aprendizagem e o número de decisões motoras.
- j) As tarefas devem exigir um nível de habilidade compatível com a capacidade dos estudantes visando que a atividade se conclua efetivamente para não gerar frustrações, logo, deve-se utilizar a pedagogia do sucesso.
- k) Não subestimar o potencial dos estudantes.
- l) Tarefas que exigem a realização de objetivos de curto prazo são motivadoras.
- m) É importante dar prioridade às atividades que propõem condições positivas de aprendizagem nos aspectos sociais e emocionais.
- n) Deve-se ter paciência no trabalho, observar e avaliar o sucesso do estudante mesmo que o desenvolvimento seja mínimo. Os elogios devem ser reforçados e deve-se incentivar a conclusão das tarefas imediatamente, favorecendo um *feedback* positivo.

- o) Manter uma rotina didática durante as aulas facilitará a compreensão do ambiente e do contexto das aulas para o estudante.
- p) A repetição poderá ser uma estratégia para melhorar a assimilação do conhecimento.
- q) Respeitar as fases do desenvolvimento motor, fazendo propostas de atividades correspondentes à sua idade mental e cronológica, todavia não utilizando linguagem infantilizada.
- r) Promover atividades que permitam a exploração do corpo no seu ambiente didático, estimulando os sentidos em geral, desenvolvendo a organização do espaço-tempo, o esquema corporal, a autoimagem, a organização de sensações e percepções, ajuste da postura, equilíbrio, controle tônico, relaxamento, respiração e lateralidade.
- s) Enfatizar o desenvolvimento de habilidades motoras básicas (deslocamentos, saltos, voltas, manuseio e controle de objetos).
- t) Incentivar atividades para trabalhar a expressão e a criatividade do corpo.
- u) Trabalhar em habilidades físicas básicas (força, resistência, flexibilidade e velocidade).
- v) Quando necessário é obrigatório ter a assessoria e o aconselhamento médico para estudantes que apresentam também lesões cardíacas ou insuficiências respiratórias.
- w) Propor atividades que favoreçam a autonomia e hábitos de higiene, desenvolvendo habilidades sociais e comportamentos adaptativos.
- x) Sempre que for realizar orientações, fazer de uma forma clara, objetiva e simples. Se mesmo assim a dúvida permanecer, voltar a explicar com paciência.
- y) Nas primeiras aulas do ano letivo, utilizar pouco material para evitar dispersão.
- z) Estudantes com deficiências graves ou profundas precisarão complementar as orientações do professor através de sinais, sons e contatos físicos com a finalidade de aumentar a estimulação sensório-motora.
- aa) Em alguns casos é necessária a presença do professor de apoio ou do atendente educacional para facilitar a aprendizagem e o processo de inclusão.

- bb) Oferecer ajuda quando avaliar que o estudante está confuso ou em uma situação embaraçosa.
- cc) Nunca fazer comentários no diminutivo ou observações de um desempenho esportivo insatisfatório com ironia (HERNANDEZ, 2003, p. 347).

2.1.3 Cuidados com a Síndrome de Down

Um ponto importante com relação aos cuidados com estudantes com Síndrome de Down diz respeito à realização de atividades de Educação Física que eventualmente possam proporcionar impacto excessivo junto à região cervical, como cambalhotas, mergulhos e cabeçadas, uma vez que pode existir o problema da Instabilidade Atlanto-Axial (IAA), conforme cita Schwartzman (1999).

De acordo com Matos (2005), a presença de IAA merece consideração especial porque expõe seus portadores a sérios riscos de lesão medular aguda, especialmente durante a prática esportiva, que cada vez se torna mais comum na conduta terapêutica e socializante destas crianças. Por este motivo, a identificação de IAA e fatores de risco nessas crianças são aspectos muito importante antes da indicação da prática esportiva.

Segundo dados do Comitê de Medicina Esportiva (AAP, 1984), a única forma de detectar a IAA seria a avaliação da medida de distância entre o processo odontóide e o arco anterior do atlas em radiografias da coluna cervical feitas na incidência lateral em flexão, extensão e posição neutra. Se essa distância exceder 4,5 mm ou houver anormalidades do processo odontóide, precisam ocorrer obrigatoriamente limitações de movimentos nos esportes que envolvem trauma da região da cabeça.

Caso o estudante com Síndrome de Down não tenha atestado de aptidão médica ou não tenha nenhum documento que garanta que ele não tem a instabilidade atlanto-axial, é de suma importância que o professor de Educação Física evite esportes que possam colocar em risco a região cervical, como futebol/futsal, nado borboleta, ginástica artística e saltos com rolamentos no chão.

2.2 Deficiência física

Nesta seção apresentamos os aspectos mais importantes segundo o trabalho de Hernandez e colaboradores (2003) no sentido de orientar sobre os cuidados necessários com estudantes com deficiência física.

2.2.1 Dificuldades e necessidades

- a) Em geral, estudantes com deficiência física apresentarão dificuldades motoras dependendo da localização da sequela, devido aos efeitos causados pelas partes do corpo afetadas e/ou paralisadas total ou parcialmente, bem como os derivados de amputações ou malformações congênitas.
- b) Necessidade de prática física continuada e controle do peso corporal, evitando, sempre que possível, sedentarismo, especialmente em situações em que o caminhar depende de bengalas ou muletas, já que o possível excesso de peso pode implicar a impossibilidade de sustentar o próprio corpo.
- c) Dificuldades decorrentes dos possíveis efeitos da lesão medular: problemas circulatórios, respiratórios, distúrbios digestivos, tromboflebite, contraturas musculares e anquilose articular, infecções do trato urinário, úlceras por pressão e alterações de temperatura do corpo.
- d) Dificuldades causadas pela possível falta de controle do esfíncter, principalmente causada por uma lesão medular ou espinha bífida.
- e) Necessidades derivadas de ataxias, atetose, espasticidade e distonia (principalmente em estudantes com paralisia cerebral).
- f) Possível perda de habilidades motoras com a idade em algumas patologias (especialmente distrofias musculares).
- g) Necessidade de conhecimento do esquema corporal e aceitação do próprio corpo.
- h) Problemas generalizados de equilíbrio.
- i) Dificuldade de controle de atitude ou ajuste postural. Alterações posturais podem levar a deformações osteotendíneas.
- j) Possíveis dificuldades respiratórias.

- k) Necessidade de controle tônico e relaxamento (especialmente na paralisia cerebral).
- l) Dependendo da mobilidade, dificuldade de organização espacial.
- m) Presença de fadiga física rápida (dependendo da patologia e sua gravidade).
- n) Necessidade de aumentar deslocamentos e outras habilidades motoras básicas (saltos, voltas, manuseio e controle de objetos, dependendo da mobilidade). Todavia precisarão de ajuda técnica para poderem realizá-las.
- o) Dificuldade em se expressar corporalmente (principalmente em alguns casos de paralisia cerebral).
- p) Problemas de comunicação (geralmente em casos de paralisia cerebral e traumatismo frontal).
- q) Necessidade de auxílio à mobilidade física (dependendo da gravidade e da patologia) (HERNANDEZ, 2003, p. 349).

2.2.2 Orientações didáticas

- a) Promova e estimule a deambulação caso seja possível.
- b) Priorize o conhecimento e a aceitação do próprio corpo, bem como suas possibilidades de movimento, especialmente com o objetivo de melhorar a função respiratória, o ajuste postural, o equilíbrio, o controle tônico e o relaxamento, incentivando o relacionamento com o meio ambiente (organização espacial e temporal).
- c) Desenvolva programas preventivos de atividade física, a fim de favorecer o controle do peso corporal e o desenvolvimento de certos grupos musculares para potencializar melhor qualidade de vida. Não devemos esquecer que habilidades condicionais são, nesse grupo de estudantes, essenciais.
- d) Fortaleça as habilidades motoras básicas para promover a autonomia e o domínio das ajudas técnicas de deambulação, que permitirão facilitar a autonomia na vida cotidiana.
- e) Estimule a capacidade de expressão e comunicação corporal (HERNANDEZ, 2003, p. 350).

Com relação ao espaço:

- a) delimite o espaço das atividades para compensar as dificuldades de mobilidade;
- b) terreno liso e plano favorece os deslocamentos (HERNANDEZ, 2003, p. 351).

Com relação ao material de apoio:

- a) solicite, se possível, ajuda técnica de locomoção: bastões ou andadores para os estudantes com problemas de equilíbrio, cadeiras de rodas, entre outros;
- b) use material de espuma no piso ou qualquer outro que facilite a aderência;
- c) introduza, conforme o decorrer das práticas corporais, material específico adaptado ao esporte;
- d) principalmente em estudantes com paralisia cerebral e trauma cranioencefálico, é preciso usar, se necessário, sistemas alternativos e adaptados de Comunicação: sistema Bliss, placa silábica, sistemas de pictogramas, modelos com imagens, comunicadores eletrônicos, códigos gestuais, entre outros. Caso se faça a utilização dessas ferramentas facilitadoras da comunicação, é recomendado que, para dar melhor suporte ao estudante, tanto o professor quanto o restante dos estudantes tenham conhecimento da finalidade desses sistemas;
- e) evite riscos de choques, atritos, pressões e golpes nas partes do corpo afetada;
- f) utilize, se necessário, para facilitar a participação ativa nas atividades, a presença do professor de apoio, do atendente educacional ou do estudante colaborador (dependendo da idade);
- g) quando for se deslocar ou correr com o deficiente físico, respeite o seu ritmo, não saia correndo na sua frente;
- h) quando for sentar para conversar com um cadeirante, procure manter o seu olhar na mesma altura que o dele;
- i) quando for dar orientações, evite palavras como correr ou andar;

- j) não movimente ou se apoie na sua cadeira sem permissão (HERNANDEZ, 2003, p. 351).

2.2.3 Orientações adicionais e complementares para as deficiências específicas

As orientações a seguir tem como base o trabalho de Hernandez e colaboradores (2003).

2.2.3.1 Paralisia cerebral

- a) Evite ruídos inesperados, pois podem causar espasmos musculares, bem como sensações repentinas (mudanças na temperatura no ambiente ou na água, etc.) ou situações que possam causar ansiedade ou excitação.
- b) Insista em relaxamento, expressão e desenvolvimento do controle muscular voluntário, proponha atividades de coordenação concomitante com atividades voltadas à flexibilidade para prevenir contraturas.
- c) O estudante com paralisia cerebral requer um tempo de recuperação mais longo, pois a fadiga muscular manifesta-se mais rapidamente, consequentemente disponibilize momentos de descanso intercalados com as atividades.
- d) A aquisição de novas habilidades pode ser dificultada por incapacidade de sincronia dos grupos musculares envolvidos ou, em alguns casos, por assimetria corporal (HERNANDEZ, 2003, p. 352).

2.2.3.2 Distrofias musculares

- a) Proponha atividades para melhorar a consequente perda da força muscular nos membros afetados.
- b) Estimule atividades de flexibilidade e mobilidade articular para evitar contraturas e deformações. Nunca sobrecarregue as articulações afetadas.
- c) Amplie a deambulação o máximo possível.
- d) Priorize a melhoria da função respiratória, aumentando a capacidade pulmonar.

- e) Incentive exercícios posturais com o objetivo de reduzir possíveis problemas na coluna. Evite o cansaço em algumas patologias específicas, principalmente na distrofia muscular Duchenne (HERNANDEZ, 2003, p. 352).

2.2.3.3 Amputações

- a) Dependendo do comprimento e do local da amputação, o estudante tem o seu centro de gravidade afetado, especialmente se envolver membros inferiores. Portanto, atividades de equilíbrio e ajuste postural devem ser estimulados e aprimorados.
- b) Devido à evolução na estrutura das próteses, sua utilização poderá ocorrer em todos os momentos da aula (HERNANDEZ, 2003, p. 353).

2.2.3.4 Lesões na coluna vertebral

- a) Se o estudante é usuário de cadeira de rodas, solicite atividades para maximizar a força dos braços e da área do tronco afetado.
- b) Forneça orientações e atividades para controlar o peso corporal devido à tendência à obesidade e ao estilo de vida sedentário necessário.
- c) Preste atenção à resistência cardiorrespiratória, pois a pressão arterial não aumentará em quantidades necessárias devido à perda da maioria dos músculos das pernas, o que pode levar a aumentos perigosos na frequência cardíaca.
- d) É importante levar em conta os déficits de termorregulação cutânea em face de exercícios intensos ou ambientes muito quentes que exigirão mais hidratação, além de mais abrigo em ambientes frios.
- e) Enfatize a flexibilidade para prevenir e reduzir contraturas.
- f) Priorize o ajuste postural (HERNANDEZ, 2003, p. 353).

2.3 Deficiência auditiva

A seguir, apresentamos uma síntese a partir do trabalho de Hernandez e colaboradores (2003) com pontuações em relação às dificuldades e necessidades de estudantes com deficiência auditiva, assim como as orientações didáticas pertinentes.

2.3.1 Dificuldades e necessidades

- a) Necessidade de experiências diretas e mais informações sobre o que acontece ao redor.
- b) Necessidade da comunicação ocorrer nos dois sentidos: receber e dar informações (configuração do código).
- c) Em estudantes com aparelho auditivo, dificuldade em distinguir precisamente algumas orientações.
- d) Dificuldade de relacionamento com o mundo exterior.
- e) Dificuldade em reagir a estímulos, dada a menor quantidade de informações que recebe.
- f) Dificuldade na capacidade de antecipar situações e de autorregulação.
- g) Limitações no desenvolvimento do jogo simbólico.
- h) Necessidade de fortalecer a organização temporal. Dificuldade de monitoramento do ritmo.
- i) Necessidade de mais informações sobre normas, valores e atitudes, dadas as dificuldades apresentadas por sua assimilação.
- j) Dificuldade de compreensão em atividades complexas.
- k) Em alguns casos, dificuldade de equilíbrio (HERNANDEZ, 2003, p. 337-338).

2.3.2 Orientações didáticas

- a) Garanta a compreensão da linguagem oral, sempre levando em consideração que você nunca pode prestar atenção simultaneamente a mais de uma fonte de informação.
- b) Chame sua atenção por meios visuais ou táteis antes de falar.

- c) Fique na frente dele (aproximadamente 50 cm), evitando que, ao falar com ele, os gestos, os objetos que são mantidos nas mãos, cabelos ou sombras dificultem a leitura labial.
- d) Coloque o estudante em uma situação que facilite a observação geral do grupo e do espaço.
- e) Atenuar e evite ruídos de fundo para os estudantes com aparelho auditivo.
- f) Não grite, usando o ritmo e a entonação normal (sem movimentos exagerados da boca).
- g) Não fale enquanto escreve na lousa, você está em movimento ou fazendo anotações. Você deve ficar parado e olhar na direção do estudante.
- h) Complete a explicação oral com elementos visuais e referências (textos, diagramas na lousa, cartazes, entre outros).
- i) Sempre exemplifique a atividade proposta.
- j) No momento de explicar novos conceitos, confirme que ocorreu a assimilação, em caso de mal-entendido, a frase deve ser reformulada, dando o máximo de informações possíveis, evitando a repetição insistente do que foi dito.
- k) Não use frases segmentadas ou palavras isoladas sem significado.
- l) Sempre contextualize, com qualquer explicação, o que, como, onde e o porquê.
- m) Procure alternativas para sinais acústicos (estabelecendo um código que desenvolva sinais ou a colaboração de um parceiro, entre outras possibilidades).
- n) Em jogos e esportes coletivos garanta o conhecimento prévio das regras.
- o) Nas atividades rítmicas, você deve garantir que o estudante perceba as vibrações (direta ou indiretamente). Para fazer isso, é recomendável abaixar as frequências agudas e subir os graves.
- p) Se houver problemas de equilíbrio e/ou tontura, preste muita atenção em todas as atividades, especialmente naquelas que envolvem algum risco.
- q) Recomenda-se a presença do professor de apoio e de um atendente educacional.
- r) Se o estudante tiver dificuldade de leitura labial, seria ideal o conhecimento do idioma de sinais por parte dos professores e colegas (HERNANDEZ, 2003, p. 338).

2.4 Deficiência visual

Apresentamos uma síntese a partir do trabalho de Hernandez e colaboradores (2003) com pontuações em relação às dificuldades e necessidades de estudantes com deficiência visual, assim como as orientações didáticas pertinentes e as habilidades motoras.

2.4.1 Dificuldades e necessidades

- a) Deve-se levar em consideração que os estudantes com deficiência visual podem apresentar medo de se chocar em algum obstáculo, com o desconhecido, de não ser bem guiado, ficar desorientado, perdido, cair e bater em algum objeto. Devemos levar essas dificuldades sempre em consideração, pois elas podem afetar seriamente o desejo de aprender e participar, daí a necessidade de superar a insegurança, aumentando sua motivação para realizar as aulas.
- b) Necessidade de desenvolver capacidades táteis, cinestésicas e auditivas, como estratégia para substituir a informação visual e como meio de melhorar o desenvolvimento de habilidades motoras e orientação.
- c) Necessidade de mais informações para compensar o déficit visual.
- d) Precisa aprender a interpretar, dependendo do grau de visão, as informações visuais do ambiente, facilitando a estimulação adequada e a discriminação visual.
- e) O estudante com cegueira total pode apresentar dificuldades no desenvolvimento de abstrações e conceitos que vão além do contexto imediato.
- f) Necessidade de desenvolver o movimento intencional, dada a inibição motora que muitos desses estudantes apresentam.
- g) Dificuldade na percepção geral das tarefas, uma vez que a percepção da realidade é fragmentada.
- h) Limitações no desenvolvimento do esquema postural, ou seja, da organização de sensações e percepções, do ajuste postural, do equilíbrio, do controle tônico e relaxamento, da respiração e da lateralidade.

- i) Dificuldade na percepção, representação e orientação espacial, para facilitar seu conhecimento e a orientação, requerem um ambiente controlado e estável.
- j) Dificuldade em adquirir habilidades motoras básicas: deslocamentos, saltos, voltas, controle e manuseio de objetos.
- k) Necessidade de estimular a expressão, criatividade e comunicação através do corpo e do movimento.
- l) Em alguns casos, eles podem precisar de sistemas de comunicação alternativos.
- m) Dificuldade em mostrar espontaneidade no jogo.
- n) Dependendo da patologia, é necessário modificar ou eliminar atividades que envolvam um aumento na pressão intraocular.
- o) Necessidade de autonomia em hábitos de higiene.
- p) Necessidade de supervisão e suporte regular (HERNANDEZ, 2003, p. 339-340).

2.4.2 Orientações didáticas

- a) Em estudantes que apresentam alguma visão residual, incentive o uso da visão, melhorando a discriminação visual (acuidade, rastreamento, memória e estabilidade da diferenciação). Portanto, é importante conhecer as características do seu campo visual, acuidade visual, sensibilidade às cores e em contraste. Isto é, por qual área do olho eles veem, quão longe eles veem, como e o que veem, a fim de apresentar as tarefas e o material da melhor maneira, aproveitando ao máximo o resíduo visual.
- b) Relatórios médicos devem ser analisados, pois, dependendo do tipo e da patologia, pode pôr em risco o resto da visão existente.
- c) Promova e estimule habilidades motoras, a fim de desenvolver o movimento intencional e, paralelamente, evite as consequências do estilo de vida sedentário para melhorar sua saúde (perspectiva social, física e psíquica) e, portanto, sua qualidade de vida.
- d) Relate previamente o que será tratado em aula, explicando antecipadamente os novos conceitos, para contextualizar ao máximo as atividades (o que, como, onde e o porquê). Se forem realizadas

informações escritas, aproveite a visão residual e apresente informações ampliadas ou, em alguns casos de cegueira total, em Braille. Dê mais informações sobre os aspectos de uma atividade proposta para que o estudante seja mais autônomo e perca seus medos do desconhecido.

- e) A informação deve ser concreta, mas não exaustiva. Tentando não depender totalmente da imagem visual, verbalize ações a serem realizadas para que o tempo todo o estudante com deficiência visual tenha conhecimento pleno sobre o que tem que fazer e o que os outros fazem. Para facilitar uma explicação e demonstração, peça para ele tocar a pessoa que a executa ou mobilize as partes do corpo que executam o movimento. Também é interessante estabelecer um código fixo em que as palavras-chave representem situações ou tarefas de jogo que ocorrem com frequência, para evitar perda de tempo com explicações.
- f) Para facilitar o entendimento da atividade global, relate do geral ao específico.
- g) Informações durante e após a execução de movimentos, tanto pelo professor como pelos colegas, facilitam o conhecimento da *performance* do seu desempenho aumentando assim sua motivação e interesse.
- h) Use uma linguagem descritiva, precisa e clara, tendo em mente o repertório de vocabulário do estudante e os significados que fornecem certos conceitos mais definidos (devemos colaborar com a extensão do referido repertório, garantindo sua assimilação).
- i) Chame o estudante pelo nome antes de falar, verificando que recebe mensagens e, na medida do possível, minimizando outras fontes sonoras que possam interferir no processo de comunicação.
- j) Use um tom de voz adequado, pois pode ser um fator motivador ou desmotivador.
- k) Se o estudante apresentar resíduo visual, informações complementares devem ser apresentadas para que sua visão seja otimizada (localização no espaço, cores, distância, luz de fundo, entre outros).
- l) Estudantes cegos e com baixa demanda de visão têm uma maior quantidade de estímulos cinestésicos auditivos e táteis. Sendo assim, realize atividades que utilizem esses aspectos.

- m) Alguns estudantes podem precisar de sistemas alternativos de comunicação. Portanto, recomenda-se que tanto o professor como o resto dos estudantes conheçam esses sistemas para dar melhor suporte ao parceiro que os utiliza e facilitar a sua comunicação.
- n) Reconhecer o espaço anteriormente através do toque. Sabendo a estrutura e o perímetro por identificação verbal, marque referências para evitar o medo de desorientação.
- o) Estudantes com baixa visão também deverão reconhecer o espaço e, para isso, os elementos visuais podem servir como orientação (pontos de luz, contrastes, entre outros).
- p) Também é aconselhável familiarizar-se com os sons do espaço, com o objetivo de facilitar sua orientação e ajudar a contextualizá-la.
- q) É aconselhável trabalhar sempre no mesmo espaço para que resulte familiaridade e evite inseguranças. Isso deve ser estruturado e ordenado para facilitar sua orientação e compensar as incertezas.
- r) Portas ou janelas semiabertas devem ser evitadas, pois podem produzir acidentes.
- s) É aconselhável minimizar ao máximo as fontes sonoras porque podem levar à desorientação ou perda de atenção.
- t) Uso de linhas táteis (fita adesiva presa ao chão colocada em cima de um barbante permitirá que o movimento seja um fator orientador para o estudante durante uma atividade) e, na medida do possível, use superfícies diferentes para marcar as áreas de jogo. Em caso de resíduo visual, realce a cor das linhas de demarcação da quadra.
- u) O material deve sempre ser colocado da mesma maneira no espaço facilitando a autonomia do estudante (evitando a desorientação e que se torne um obstáculo). Avise quando a disposição de objetos e materiais mudar.
- v) Se o estudante ficar desorientado, dê referências de localização do seu próprio corpo em relação aos objetos.
- w) Acolchoe ou proteja os obstáculos inevitáveis (por exemplo, as colunas).
- x) A superfície deve ser antiderrapante e não abrasiva (HERNANDEZ, 2003, p. 340-343).

2.4.3 Habilidades motoras

- a) Proponha atividades que aumentem a exploração corporal e seus arredores, estimulando os sentidos em geral e, sobretudo, a organização espacial e o esquema corporal.
- b) Em relação à percepção espacial, insista em tarefas que aumentem percepção, representação e orientação.

Quanto ao esquema corporal, influencie:

- a) na estrutura do corpo e na autoimagem, insistindo no conhecimento e aceitação do próprio corpo, bem como suas possibilidades de movimento;
- b) na organização de sensações e percepções: proponha tarefas motoras com maior estimulação sensorial proprioceptiva e exteroceptiva (principalmente o toque) (HERNANDEZ, 2003, p. 343).

Em estudantes com resíduo visual, deve ser dada prioridade na discriminação visual.

Na questão do desenvolvimento motor, devemos trabalhar nas aulas:

- a) o ajuste postural e o equilíbrio, para manter uma posição correta em pé, sentado e em movimento;
- b) o controle tônico, relaxamento e respiração, favorecendo a diminuição da hipertonia muscular causada por possíveis medos, tendo um impacto paralelo no controle do tônus muscular;
- c) a lateralidade, uma vez que as alterações da lateralidade envolvem dificuldades na orientação espacial;
- d) priorizar, além disso, habilidades motoras básicas (para o benefício da autonomia do estudante): deslocamentos, saltos (o domínio de quedas para facilitar maior autonomia física e segurança), giros (incentivando o controle sobre todos os eixos, o que permitirá ser orientado mais facilmente) e controlar a manipulação de objetos;
- e) melhorar a expressão, criatividade e comunicação corporal;

- f) propor atividades que favoreçam autonomia e hábitos de higiene, desenvolvendo também habilidades sociais e comportamentos adaptativos (HERNANDEZ, 2003, p. 343-344).

Com relação ao material:

- a) familiarizar previamente os estudantes com o manuseio de materiais, o que aumenta a contextualização da atividade e evita o medo do desconhecido;
- b) incentivar a exploração tátil de objetos;
- c) para fornecer material ao estudante, você pode colocá-lo em contato diretamente com as mãos e poderemos fazer som com o material batendo no chão, na parede, sacudindo, assim iremos caracterizá-los melhor;
- d) você poderá, quando o estudante estiver com muita familiaridade com os espaços da Educação Física no colégio, compartilhar a responsabilidade de retirar e remover o material.

Em relação ao material convencional:

- a) no caso de resíduo visual, é interessante que os objetos da quadra tenham cores contrastantes (ou cores para melhor identificação) e que sejam maiores que o normal;
- b) em atividades de precisão, marque com fortes contrastes ou com um sinal o ponto de precisão;
- c) aderir sinais acústicos ao material móvel (sem abusar exageradamente dessa estratégia e, assim, melhorar o rastreamento auditivo);
- d) use material de espuma, sempre que possível;
- e) use material esportivo específico adaptado (bolas sonoras, cordas de acompanhamento etc.);
- f) se o estudante sentir medo nas atividades de dispersão ou corridas, deve ser orientado por corda de acompanhamento ou mão. Em caso de incertezas ou deslocamentos, recomenda-se que se use a técnica de proteção: com uma mão na parede ou em contato com um corrimão, por exemplo, o outro braço deve permanecer estendido para a frente na altura do peito com um pequeno ângulo no cotovelo, cobrindo a largura do seu

- corpo e com a mão virada com a palma para fora. Durante a corrida, se o resíduo visual for baixo, o braço poderá ser mantido com a mão estendida cobrindo o corpo formando pequeno ângulo e a palma voltada para a frente;
- g) deve ser permitido contato para a localização e monitoramento dos companheiros;
 - h) evite situações perigosas;
 - i) o modo usual de acompanhamento é o jogador cego segurar a região do braço e do cotovelo do companheiro guia, com a mão em forma de pinça, e que fique um pouco atrás dele. Dessa forma, o jogador deficiente visual pode antecipar obstáculos percebendo movimentos do companheiro dele. Se você precisar passar por um local estreito ou evitar um obstáculo, o parceiro guia deverá colocar o cotovelo para as próprias costas, para que ele coloque o jogador cego imediatamente atrás dele (HERNANDEZ, 2003, p. 344-345).

Essas formas de acompanhamento são as corretas para uma marcha moderada, no entanto, os jogos tendem a ser mais dinâmicos e exigem mais técnicas.

Técnicas específicas:

- a) durante a corrida, o guia deve deixar seu braço de apoio mais recuado para dar ao jogador deficiente visual mais tempo de antecipar seus movimentos. Com crianças pequenas é mais indicado que seja acompanhado pela mão, uma vez que fornece maior senso de segurança;
- b) se durante a corrida você tiver que subir para um local mais elevado, o jogador guia deverá indicar primeiramente com sua voz e depois colocar levemente a palma da mão na altura do peito do parceiro. Dessa forma, o guia evitará um acidente. No momento de escalar o obstáculo, o guia deve visualizar se os pés estão posicionados corretamente;
- c) se o jogo ocorrer em um espaço muito amplo e exigir muitas corridas, é conveniente incorporar o acompanhamento de uma corda apropriada e específica de corrida atada no guia e no estudante com deficiência visual;
- d) o acompanhamento com a mão no ombro, embora a princípio possa dar a eles a sensação de segurança, fadiga-os e, conseqüentemente, também

altera o padrão dos passos da corrida do deficiente visual (HERNANDEZ, 2003, p. 345).

2.5 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado como transtorno com limitação na comunicação (linguagem), interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamentos, de interesses ou de atividades, conforme pontuado nos documentos da área (APA, 2015).

O TEA compreende o Transtorno de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno de Rett e o Transtorno Global do Desenvolvimento (APA, 2015).

Interesses altamente limitados e fixos, no transtorno do espectro autista, costumam ser anormais em intensidade ou foco (por exemplo, estudante muito apegado a bola; estudante preocupado com a rede de vôlei). Algumas rotinas podem estar associadas a estímulos sensoriais, manifestadas por meio de respostas extremadas a sons, formas ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascínio por luzes ou objetos giratórios (APA, 2015).

A sua observação e o diálogo com a equipe do atendimento educacional especializado (AEE) são de grande importância, pois os transtornos tipicamente se manifestam cedo na formação do estudante, logo o histórico do desenvolvimento das interações no AEE será fundamental para traçarmos as estratégias mais adequadas nas aulas de Educação Física.

As manifestações do transtorno variam substancialmente. As mudanças de desenvolvimento ocorrem também nos jogos simbólicos ou imaginários, destacam Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013).

É comum também a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento, por exemplo, indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual).

Portanto, devido a essa complexidade do TEA, fica ainda mais evidente e significativo que o professor de Educação Física, de fato, deva estabelecer comunicação contínua e, se possível, a coordenação de ações pedagógicas com o excelente trabalho do AEE.

Embora as características do espectro autista possam se diversificar enormemente, foram selecionadas orientações didáticas que podem ser aplicadas de forma geral para a maioria dos estudantes com TEA e irão contribuir sobremaneira com a dinâmica da organização das aulas de Educação Física.

Para esta seção buscamos suporte no trabalho dos autores Block e Jones (2006) e Zhang e Griffin (2007).

- a) Não utilize figuras de linguagem durante a aula, como “corra como o vento”, “congele”, “chute com o peito do pé”, etc.
- b) Planeje suas aulas com todos os estudantes em mente. Considere seus pontos fortes e interesses ao passar as informações e orientações que serão realizadas.
- c) Estabeleça uma rotina durante a aula, estabelecendo sensações de familiaridade e vínculo íntimo com o intuito de torná-los mais confiantes.
- d) Termine com clareza a aula e estabeleça um procedimento rotineiro também para encerrar a Educação Física, como, por exemplo, um exercício de respiração ou relaxamento todos os dias.
- e) Evite barulhos demasiados com estudantes com sensibilidade sensorial. Por exemplo, em vez de usar um apito, chame a turma com calma para conversar.
- f) Quando o estudante fizer uma atividade corretamente, enfatize esse fato e faça elogios indicando que ele realizou uma tarefa apropriadamente. Evite fazer comentários negativos, como “Pare e abaixe as mãos você está fazendo errado a atividade”, procure sempre uma fala positiva.
- g) No momento em que oferecer um material novo, mostre a maneira correta de usá-lo. Por exemplo, numa aula de rebater a bola com um taco, demonstre como se faz e a maneira segura de manusear.
- h) Caso esteja ensinando uma sequência de movimentos, procure realizar sequências pequenas e bem claras no primeiro momento e um facilitador do aprendizado é utilizar o lúdico e motivar seus estudantes constantemente.
- i) A variedade de comportamentos é enorme nos estudantes com espectro autista, ou seja, procure analisar o seu estudante e identifique qual ajuste

procedimental tem maior aceitação e é mais positivo no seu aproveitamento escolar.

- j) Esportes coletivos podem ser mais difíceis de serem realizados, um grupo muito grande poderá atrapalhar no processo de aprendizado, sendo assim, se ocorrer essa dificuldade, procure se concentrar orientando e definindo líderes em uma divisão de pequenos grupos no primeiro momento.
- k) Esportes individuais ou em dupla poderão ser uma ótima estratégia conforme a característica social do seu estudante.
- l) Utilizar uma lousa-móvel, cartolinas ou vídeos com orientações claras e de forma simples poderão ser excelente suporte ao auxílio do aprendizado.
- m) Alerta sobre as mudanças na rotina ou sobre os acontecimentos que irão ocorrer na aula previamente, “Em três minutos iremos guardar os materiais”, dessa forma irá ajudar o estudante a saber o que esperar.
- n) Fique ciente de que o brilho forte da luz, grandes espaços e a acústica do seu local do trabalho poderão ser um entrave ao aprendizado. Procure minimizar as distrações sensoriais, como, por exemplo, apagar um conjunto de lâmpadas com a intensidade luminosa muito forte. Pergunte aos pais e aos profissionais do Atendimento Educacional Especializado quais fatores poderão sobrecarregar negativamente o estudante.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período acadêmico somado à construção desta dissertação teve extrema relevância para nosso enriquecimento pedagógico, sobretudo, em uma área de complexo entendimento com diversos fatores a serem estudados e analisados para que pudéssemos compreender a efetividade da inclusão plena dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar.

Procuramos problematizar questões a partir da ótica do professor participante do estudo, considerado o maior agente do processo inclusivo, buscando entender esse universo e todas as questões que gravitam em torno do tema. Não realizamos julgamentos e críticas sobre as ações, conceitos e valores dos professores, mas, sim, buscamos a compreensão sobre a formação desses professores no âmbito da graduação, pós-graduação, assim como outros cursos de formação, para o atendimento de estudantes com deficiência, identificando as necessidades e inquietações desses agentes da Educação Física Inclusiva, com seus questionamentos, problemáticas e possíveis soluções nas práticas pedagógicas vivenciadas nos seus contextos profissionais.

O embasamento documental e legal foi substancial dentro da perspectiva inclusiva, todavia, os professores quando fizeram a reflexão pessoal sobre suas bases acadêmicas na formação inicial e continuada visando o atendimento dos estudantes com deficiência avaliaram de forma negativa, demonstrando nas suas respostas carência de aprimoramento técnico para suas práticas corporais inclusivas.

A partir da análise dos resultados da pesquisa ficou cada vez mais claro que a inclusão verdadeira não é apenas um número de uma estatística ou uma simples exigência de um documento estabelecendo a meta para cumprirmos determinada lei ou decreto. Mas, sim, que o tema é multifacetado e exige responsabilidade pedagógica com a diversidade humana, sobretudo que a coparticipação social necessita essencialmente de trabalhos acadêmicos reflexivos para diminuirmos a distância entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica na escola na intenção de realmente atendermos os estudantes com deficiência. Assim, a demanda didática por conhecimentos específicos é extremamente alta devido ao volume crescente de atendimentos, fato esse que retrata de maneira certa que devem ser construídos trabalhos acadêmicos inclusivos com o objetivo de suprir aspectos da práxis pedagógica.

Os atuais documentos brasileiros dialogam e mantêm conexão direta e indireta com o cenário inclusivo, representando importante e fundamental dispositivo jurídico. Porém, acreditamos que não é um mero aporte da legislação que irá determinar a qualidade do atendimento dos estudantes com deficiência, ou seja, é preciso investimento na capacitação de pessoas para estruturar ações técnicas e conhecimento científico para caracterizar, ampliar e traçar o fio condutor entre as Unidades Didáticas e os documentos como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (MEC, 2017), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), entre outros.

Ficou nítido na pesquisa que o professor de Educação Física leva em consideração e tem grande foco no trato com os estudantes com deficiência, conjuntura essa identificada na análise das respostas dos participantes do estudo. Identificamos também que houve procura por cursos de capacitação por parte dos professores, entretanto, devido à alta complexidade dos atendimentos inclusivos, os cursos concluídos não conseguiram, na perspectiva dos professores pesquisados, nutrir completamente as necessidades do aprendizado, aspecto esse que se mostrou unânime nas respostas dos docentes tornando-se fato marcante no trabalho.

A cada linha do trabalho ficou evidente que antes de qualquer ação de segmentação, desconstrução e segregação dos espaços inclusivos, se faz primordial o enriquecimento conceitual, procedimental e atitudinal das práticas pedagógicas com ênfase no aprimoramento do saber fazer nas aulas de Educação Física Escolar com estudantes com deficiência.

Mesmo na Educação Especial em espaços específicos do atendimento de exclusivas e determinadas deficiências, o professor de Educação Física necessitará do conhecimento sobre seus estudantes e respectivas deficiências, muitas vezes com o suporte e orientação dos professores especializados, para que possa planejar e executar com qualidade a Educação Física Inclusiva, o que justifica a importância do conhecimento acadêmico e prático para o adequado atendimento.

Os resultados da pesquisa apontaram de forma expressiva a necessidade de cursos e seminários sobre a temática da Educação Física Inclusiva, acrescido do contato com outros profissionais da área e de áreas afins visando a reflexão e o intercâmbio das práticas pedagógicas, favorecendo o caminho formativo para a realização da Educação Física Inclusiva de excelência. Ainda, retomando a temática

da formação acadêmica, os professores pesquisados retrataram a pertinência da produção de material orientador com a proposta de unidades didáticas com a utilização de materiais de baixo custo para uso cotidiano na escola visando facilitar as suas práticas corporais inclusivas.

A partir dos resultados desta pesquisa, construímos como Produto Educacional o material pedagógico orientador denominado *Educação Física Inclusiva: caminhos para uma prática coletiva* visando atender a demanda apontada pelos professores em suas atividades profissionais de Educação Física Escolar, com conteúdo aplicável ao contexto educacional.

Finalmente, este estudo identificou a importância da formação continuada dirigida aos professores de Educação Física Inclusiva visando atividade de corpo inteiro, devendo ser constituída como principal investimento na formação do professor para o processo inclusivo.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS [AAP]. Committee on Sports Medicine. Atlantoaxial instability in Down Syndrome. **Pediatrics**, v. 74, n. 1, p. 152-154, 1984.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA]. **DSM-5**. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

AMORIM, M. et al. Goalball: uma modalidade desportiva de competição. **Rev. Port. Cien. Desp.**, Porto, v. 10, n. 1, p. 221-229, 2010. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-05232010000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 dez. 2020.

BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 107-120, 2013.

BLOCK, M. C.; JONES, M. G. Strategies for Teaching Children with Autism. In: **Physical Education**. Virgínia: Human Kinetics Publishers, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 7 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 7 dez. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 96p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 7 dez. 2020.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 199. f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/274877>. Acesso em: 7 dez. 2020.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE DESPORTOS DE DEFICIENTES VISUAIS [CBDV]. **Regras do Goalball**. Site CBDV, 2020. Disponível em: <http://cbdvl.org.br/goalball>. Acesso em: 7 dez. 2020.

CUMELLAS, M.; GONZÁLEZ, J. El korfbal, un deporte ideal para practicar en los centros de enseñanza. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 5, n. 25, set. 2000. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd25/korfbal.htm>. Acesso em: 7 dez. 2020.

CUMELLAS, M.; PADRÓ, F. El Korfbal: coeducació i cooperació. **Rev. Guix**, Barcelona, n. 252, 1999.

DARIDO, S.C. et al. **Práticas corporais em educação física do 6º ao 9º ano: manual do professor**. São Paulo: Moderna, 2018.

FERREIRA, E. L. **Esportes e atividades físicas inclusivas**. Niterói: In-tertexto, 2014. (Fundamentos pedagógicos inclusivos, v. 8).

HERNANDEZ, M. R. **Manual de Educación Física adaptada al alumnado con discapacidad**. Barcelona: Paidotribo, 2003. Disponível em: <https://atencionninosdiscapacidad2014.files.wordpress.com/2014/03/manualdeeducacionfisicaadaptadaalalumnocondiscapacidad-140109082742-phpapp01.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2020.

INTERNATIONAL KORFBALL FEDERATION [IKF]. **The rules of korfball 2020**. 2020. Disponível em: <https://korfball.sport/the-rules-of-korfball-2020/>. Acesso em: 7 dez. 2020.

MATOS, M. A. Instabilidade atlantoaxial e hiperfrouxidão ligamentar na síndrome de down. **Acta ortopédica brasileira**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 165-167, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-78522005000400001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 dez. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 7 dez. 2020.

MUNSTER, M. A.; SILVA, A. J.; CAETANO, A. S.; FERREIRA, A. C. G. O. Goalball: uma proposta inclusiva. In: ALMEIDA, J. J. G. et al. **Goalball: invertendo o jogo da inclusão**. Campinas: Autores Associados, 2008.

RIBEIRO, R. Jogo Cooperativo – Volençol. **Blog Joogo**, 7 maio 2020. Disponível em: <https://joogo.com.br/jogo-cooperativo-volencol/>. Acesso em: 7 dez. 2020.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999.

SOLER, R. **Educação Física Inclusiva em busca de uma escola plural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

ZHANG, J.; GRIFFIN, A. J. Including children with autism in general physical education: Eight possible solutions. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 78, n. 3, p. 33-37, 2007.

Bibliografia consultada

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.