

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências
Campus de Bauru – SP

FERNANDA MEDES DE OLIVEIRA DE BRITO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ALUNO COM
DEFICIÊNCIA:** da formação de professores às
possibilidades inclusivas no contexto escolar

**BAURU – SÃO PAULO
2025**

FERNANDA MEDES DE OLIVEIRA DE BRITO

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA:

da formação de professores às possibilidades
inclusivas no contexto escolar

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

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Junior.

BAURU – SÃO PAULO
2025



B862e Brito, Fernanda Medes de Oliveira de
A educação física e o aluno com deficiência : da formação de professores às possibilidades inclusivas no contexto escolar / Fernanda Medes de Oliveira de Brito. -- Bauru, 2025
118 f. + e-book

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientador: Milton Vieira do Prado Junior

1. Educação Física. 2. Alunos com deficiência. 3. Formação docente. 4. Planejamento do professor. 5. Bronfenbrenner. I. Título.

FERNANDA MEDES DE OLIVEIRA DE BRITO

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA: da formação de professores às possibilidades inclusivas no contexto escolar

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

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Junior.

Data da defesa: 17/02/2025.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Milton Vieira do Prado Junior – Doutor
UNESP – Bauru/SP

Membro Titular: Márcio Pereira da Silva – Doutor
UNESP – Bauru/SP

Membro Titular: Marcela Lopes de Santana - Doutora
Prefeitura Municipal de Paulínia - SP



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE FERNANDA MEDES DE OLIVEIRA DE BRITO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 17 dias do mês de fevereiro do ano de 2025, às 16h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de FERNANDA MEDES DE OLIVEIRA DE BRITO, intitulada **EDUCAÇÃO FÍSICA E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA: DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ÀS POSSIBILIDADES INCLUSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências Unesp Câmpus de Bauru, Prof. Dr. MARCIO PEREIRA DA SILVA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP Faculdade de Ciências de Bauru SP, Profa. Dra. MARCELA LOPES DE SANTANA (Participação Virtual) do(a) Prefeitura Municipal de Paulínia. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR

Documento assinado digitalmente
MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR
Data: 17/02/2025 18:11:59-0300
Verifique em <https://validar.dl.gov.br>



Dedico este trabalho a Deus que nunca me desampara, aos meus filhos e a todos os alunos com quem tive o privilégio de conviver e aprender enquanto ensinava durante toda minha jornada docente, especialmente aqueles que com seu jeitinho singular de ser, me inspiraram a ser um ser humano melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me deixar sentir o seu amor, pelo privilégio que é viver e por me proporcionar tantas oportunidades incríveis nesta vida.

Aos meus filhos abençoados, Juan e Rafael, que me apoiaram em todas as etapas deste curso e abriram mão de muitos momentos importantes para que eu pudesse me dedicar aos estudos, inclusive nos momentos mais difíceis que vivemos em família. É por vocês que busco ser uma pessoa melhor a cada dia.

Aos meus pais Lia e Domingos, por todo amor e por me ensinarem a trilhar o caminho do bem e escolher a fazer o que é certo.

Às minhas irmãs Jheiny e Viviane, com quem eu sei que posso contar em todos os momentos.

Aos meus amigos Michele, Renata, Rosa e, especialmente o Vitor, que não me deixaram desanimar e me mostraram que seria possível.

Aos meus amigos da turma 3 do PROEF, com quem pude aprender tanto e vivenciar experiências maravilhosas.

Às minhas queridas amigas de viagem e hospedagem, Bruna, Luciane, Maria Aparecida e Tauana, que compartilharam momentos de dificuldades e alegrias durante todo o curso. Vocês são muito especiais.

À minha querida amiga Dayane, que mesmo tão distante, sempre se mostrou disponível para me ajudar em tudo durante todo o mestrado e sem a qual eu não teria chegado até aqui.

A todos os professores do PROEF de Bauru, por todos os momentos de aprendizagem.

Aos professores Marcela Lopes de Santana e Márcio Pereira da Silva, pela composição da banca e por tantas contribuições valiosas.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Junior, por acreditar no meu potencial, até quando eu mesma duvidei.

Aos profissionais que participaram desta pesquisa sem medir esforços para contribuir para a reflexão sobre a inclusão nas aulas de Educação Física.

A todos os alunos que passaram pela minha vida, por tantos ensinamentos e por me ajudarem a ser a pessoa que me tornei hoje.

A todos do Instituto Hesed que me fortaleceram com suas orações.



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

A todos que de alguma forma contribuíram para realização deste sonho, seja com momentos de escuta, com incentivos, orações e pensamentos positivos.



“A esperança tem duas filhas lindas: a indignação e a coragem. A indignação nos ensina a não aceitar as coisas como estão; a coragem, a mudá-las.”

Pensamento atribuído a Santo Agostinho

BRITO, Fernanda Medes de Oliveira de. **A Educação Física e o aluno com deficiência:** da formação de professores às possibilidades inclusivas no contexto escolar. Orientador: Nome. Milton Vieira do Prado Junior. 118 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – [Instituto/Faculdade/Centro], Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru/SP, 2025.

RESUMO

O processo de inclusão escolar de alunos com deficiência continua sendo um grande desafio a ser enfrentado. As atuais políticas públicas garantem o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial no sistema regular de ensino, visando sua participação em igualdade de condições para que possam se desenvolver da melhor forma possível. As aulas de Educação Física podem ser espaços favoráveis à inclusão dos alunos, porém, dependendo das ações desenvolvidas, podem acabar reforçando barreiras que promovem a exclusão. O foco deste estudo foi investigar como ocorre a inclusão nas aulas de Educação Física no sistema de ensino de São José do Rio Preto e avaliar como se dá a formação continuada dos professores. Os objetivos foram os seguintes: identificar as deficiências e necessidades educacionais específicas dos alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental; investigar como ocorre o planejamento dos professores para atender às demandas dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, incluindo estratégias, recursos, desafios e obstáculos; analisar criticamente documentos relacionados à Educação Especial e Inclusiva, observando seu impacto na prática educacional; e identificar os desafios para a implementação da educação inclusiva nas aulas de Educação Física. Esta pesquisa teve caráter qualitativo e utilizou o estudo de caso como estratégia investigativa, por meio de dados obtidos em entrevistas com professores de Educação Física e um questionário preenchido pelo coordenador pedagógico e pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). As respostas foram analisadas à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner. Os resultados apontaram que a colaboração entre os professores de Educação Física e o profissional do AEE tem sido positiva. Além disso, foi possível perceber que existem lacunas a serem preenchidas no processo inclusivo das aulas de Educação Física no sistema escolar investigado. Como exemplos, destacam-se a escassez de recursos materiais adequados, a insuficiência na qualidade e quantidade dos serviços oferecidos pelos profissionais de apoio à inclusão, bem como dificuldades relacionadas ao planejamento e à utilização de estratégias capazes de garantir a participação de todos os alunos. Também foi identificada a necessidade de aprimorar a formação continuada voltada para a inclusão, a fim de atender mais efetivamente às demandas do processo inclusivo nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física, alunos com deficiência, formação docente, planejamento do professor, Bronfenbrenner.

BRITO, Fernanda Medes de Oliveira de. **Physical Education and the student with disabilities**: from teacher training to inclusive possibilities in the school context. Advisor: Milton Vieira do Prado Junior. 2025. 118 pages. Dissertation (Professional Master's Degree in Physical Education in National Network – ProEF) – [Institute/College/Center], Faculty of Sciences, São Paulo State University – UNESP, Bauru/SP, 2025.

ABSTRACT

The process of school inclusion of students with disabilities continues to be a major challenge to be faced. Current public policies ensure access, permanence and learning of students eligible to Special Education services in the regular education system, with a view to their participation in equal terms so that they can better develop. Physical Education (PE) classes can be favorable spaces for the inclusion of students, however, depending on the actions developed, they are capable of further reinforcing the barriers that promote exclusion. The focus of the study was to investigate how inclusion in PE classes occurs in the education system of São José do Rio Preto and to evaluate how the continuing education of teachers occurs. The objectives were as follows: to identify the deficiencies and specific educational needs of students enrolled in the final years of Elementary School; investigate how teacher planning takes place to meet the demands of students with disabilities in PE classes, including strategies, resources, as well as challenges and obstacles; critically analyse documents related to Special and Inclusive Education, observing their impact on educational practice, and identify the challenges for the implementation of inclusive education in Physical Education classes. This research had a qualitative character and used as an investigative strategy the case study, through data obtained through interviews with Physical Education teachers and a questionnaire filled out by the pedagogical coordinator and the teacher of the Specialized Educational Service (AEE). The answers were analysed in the light of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development (TBDH). It was found that the collaboration between the Physical Education teachers and the AEE professional has been positive. In addition, it was possible to perceive that there are gaps to be filled in the inclusive process in PE classes in the school system in question, as examples: the scarcity of adequate material resources, the insufficient quality and quantity of the services offered by inclusion support professionals, difficulties related to planning and using strategies capable of ensuring the participation of all students. It was also identified the need to improve continuing education focused on inclusion, in order to more effectively meet the demands of the inclusive process in Physical Education classes.

Keywords: Physical Education, students with disabilities, teacher education, teacher planning, Bronfenbrenner.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: O contexto na TBDH de Bronfenbrenner

Figura 2: Resumo da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner

Figura 3: Número de alunos matriculados distribuídos pelo tipo de deficiência.

Figura 4: A relação entre o exossistema e microssistema de acordo com TBDH de Bronfenbrenner (1996).

Figura 5: Relação da quantidade de alunos matriculados na Unidade de Ensino distribuídos pelo tipo de deficiência

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BV	Baixa Visão
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DV	Deficiência Visual
EF	Educação Física
EFI	Educação Física Inclusiva
EM	Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira da Inclusão
TBDH	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
PNE	Plano Nacional de Educação
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
PDI/PR	Plano de Desenvolvimento Individualizado/Professor Regular
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPCT	Processo, Pessoa, Contexto e Tempo
PPP	Projeto Político Pedagógico
TDHA	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOD	Transtorno Opositor Desafiador

SUMÁRIO

MINHA TRAJETÓRIA NO MESTRADO	15
1 INTRODUÇÃO	19
2 OBJETIVO GERAL	26
2.1 Objetivos específicos	26
3 REVISÃO DE LITERATURA	27
3.1 Contextualização da Educação Especial e Inclusiva no Brasil	27
3.2 A Educação Física e a questão da inclusão	30
3.3 A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner e a Educação Inclusiva	35
3.4 O Projeto Político Pedagógico e o planejamento nas aulas de Educação Física	42
4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	50
4.1 Universo da pesquisa	50
4.2 Participantes	51
4.3 Local da pesquisa	51
4.4 Materiais e métodos	52
4.5 Procedimentos para a coleta de dados	52
4.6 Procedimentos para a análise dos dados	53
4.7 Aspectos éticos	53
5 RECURSO EDUCACIONAL	54
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
6.1 Legislação vigente no município	54
6.2 Experiências formativas, profissionais e considerações a respeito das práticas inclusivas na visão dos especialistas	61
6.2.1 Coordenadora Pedagógica	61
6.2.2 Professor do AEE	66
6.2.3 Professores de Educação Física	68
6.3 Características dos alunos, principais desafios e práticas profissionais relacionadas à inclusão nas aulas de Educação Física	73
6.4 O planejamento e as estratégias nas aulas de Educação Física	80
6.4.1 Estratégias pedagógicas: flexibilização curricular e adaptações	82



6.5 Perspectivas sobre a inclusão nas aulas de Educação Física	85
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
APÊNDICES	101
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
APÊNDICE B – Termo de Consentimento para uso de imagem e voz	
APÊNDICE C - Carta de apresentação - Mestranda	
APÊNDICE D - Roteiro de entrevistas professores de Educação Física	
APÊNDICE E - Questionário professor do AEE	
APÊNDICE F - Questionário coordenadora pedagógica	
APÊNDICE G - Parecer Consubstanciado do CEP	
APÊNDICE H - Entrevistas e questionários	

MINHA TRAJETÓRIA NO MESTRADO

Minha história na Educação Física tem origem na minha infância, numa escola no interior do Mato Grosso. Naquela época, as aulas de Educação Física aconteciam no contraturno e não eram obrigatórias. Tive uma professora que sempre nos incentivava a participar de gincanas, apresentações, e competições na escola. Tudo era encantador. Desde então, passei a ter grande interesse pela disciplina e me envolver em tudo o que pudesse participar.

Ainda no ensino fundamental, frequentei escolas no estado de São Paulo que eram bem diferentes da escola anterior, pois os garotos tinham mais privilégios nas aulas, além de não haver problemas para quem não participasse das aulas práticas. Já no ensino médio, praticamente não tive aula de educação física, pois fiz um curso profissionalizante de formação de professores, o extinto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

Assim que concluí a educação básica, consegui uma bolsa integral pelo PROUNI para cursar a licenciatura em Educação Física numa faculdade particular da cidade. Considero que tive uma boa formação acadêmica, pois contei com excelentes professores e consegui aproveitar o melhor que pude de todos os momentos, aulas teóricas e práticas, gincanas, estágios obrigatórios e remunerados, atividades complementares, participação em seminários e congressos, programa de iniciação científica, dentre outros.

Em 2009, após me formar na licenciatura, já continuei com o bacharelado e, ao mesmo tempo, me matriculei na especialização em Educação Física Escolar, curso oferecido pela própria faculdade. Os professores eram de altíssimo nível. Tivemos aulas com as professoras Irene Rangel e Suraya Darido, com os professores Marcos Neira e Afonso Machado, dentre outros excelentes docentes. Tal formação contribuiu para que eu trilhasse o caminho na área da educação escolar. Logo comecei a prestar os concursos, ingressei na rede estadual em Monte Azul Paulista e, posteriormente, na prefeitura de Olímpia. Desde 2014 trabalho na rede municipal de São José do Rio Preto, cidade que amo e que me acolheu em 1999.

Minha formação na graduação e experiências com estágios na Secretaria Municipal de Esportes e Lazer (Programa Segundo Tempo, aulas de dança e de iniciação esportiva) foram tão ricas que havia, dentro de mim, a necessidade de continuar estudando e aprendendo cada vez mais. Realizei diversos cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão, mas o mestrado, que sempre foi um sonho, foi ficando cada vez mais distante, devido à intensa rotina de trabalho com os dois cargos (em Monte Azul e Olímpia), além do trabalho aos fins de semana nos parques municipais da cidade. Logo depois vieram os filhos e o sonho precisou ser adiado.

Em 2022 tive o privilégio de ser aprovada e ingressar no Proef, minha segunda tentativa. Foi uma alegria incomensurável. Pude reencontrar amigos queridos, pois duas grandes amigas da minha turma na graduação também ingressaram comigo e foram muito importantes em todo esse processo de retorno aos estudos. Quanto aos novos amigos, fizeram-me brilhar os olhos com suas boas práticas e inquietações em busca de uma educação física cheia de significado e me fizeram acreditar que, apesar das falhas, dos atrasos, das angústias, estou no caminho certo.

Foram muitos desafios e dificuldades em todo o percurso. Passei por inúmeros problemas familiares, como a separação, a dificuldade em viajar para Bauru e precisar encontrar alguém para cuidar dos meus filhos, além da dificuldade em conseguir organizar a rotina de trabalhar 40 horas (e tudo o que envolve o trabalho de professor, que se estende para fora da escola), cuidar da casa e dos filhos e conciliar com as leituras, atividades assíncronas e presenciais. Por ter chegado até aqui, já me considero vitoriosa, pois passei por muitos altos e baixos, cheguei ao limite e pensei muitas vezes que não teria capacidade de continuar, porém os professores e colegas sempre foram muito solícitos, prestativos, compreensivos e motivadores. Houve uma fala de um colega que me incentiva sempre que me recordo: “Cada um sabe do seu sacrifício e do que foi preciso abrir mão para estar aqui” (Rodrigo Vilac, comunicação pessoal, 2023).

Logo após a matrícula, tivemos acesso à plataforma de estudos e fizemos a ambientação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Recebemos também, orientações importantes para os procedimentos necessários.

Já na primeira disciplina do programa, Problemáticas da Educação Física, tivemos a oportunidade de refletir e discutir sobre as principais dificuldades relacionadas à nossa área e pensar sobre o que mais nos incomodava enquanto docentes da educação pública. As leituras e atividades serviram como base para a escolha de nossos problemas de pesquisa. Nesta disciplina contamos com o auxílio dos tutores, o que foi de grande valia, pois as devolutivas nos ajudaram a perceber em que poderíamos melhorar. Desde já, pensava em direcionar meus estudos para a área da educação inclusiva.

A segunda disciplina foi a Seminários de Pesquisa em Educação Física, a qual foi dividida em duas etapas. Confesso que tive muitas dificuldades neste componente, mas os estudos foram essenciais para adequar a escrita das atividades de acordo com as normas exigidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

A disciplina Escola, Educação Física e Planejamento foi extremamente importante para nossa formação. Os métodos diferenciados utilizados pelo professor responsável nos fizeram enxergar o planejamento com outro olhar. Precisamos buscar o PPP (Projeto Político Pedagógico) de nossas escolas e, para alguns, foi difícil de ser encontrado, outros confirmaram que realmente estava engavetado.

Na sequência, refletimos sobre as metodologias tradicionais e inovadoras por meio de diversas leituras riquíssimas, além das atividades on-line e vivências práticas nas aulas presenciais na disciplina Metodologia do Ensino da Educação Física. Os trabalhos em grupo e a necessidade de trabalhar com vídeos em uma das atividades foram bem marcantes para mim e me incentivaram a utilizar as mesmas estratégias em sala de aula com meus alunos. Em uma das aulas presenciais, também pude reencontrar um grande amigo da graduação que fez parte da segunda turma do Proef e contribuiu com seus conhecimentos na área da capoeira.

Refletimos e analisamos as propostas curriculares do estado de São Paulo e de nossos respectivos municípios na disciplina Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Como atividade avaliativa, fizemos um portfólio sobre nossa trajetória no Proef; utilizei o Canva para concluir a tarefa e foi um excelente recurso.



Uma das disciplinas mais aguardadas por mim foi Escola, Educação Física e Inclusão. Os textos selecionados foram ótimos para reflexão das metodologias utilizadas nas aulas de educação física e a participação de todos os alunos, com deficiência ou não. Dentre as atividades propostas, precisamos assistir a um lindo filme, que eu desconhecia, mas que agora indico para vários colegas: Vermelho como o céu. A questão da diversidade também foi abordada. Como trabalho final, analisamos e construímos um plano de ensino individualizado, que, na minha visão, carece de maior clareza quanto às estratégias e ações para atender às reais necessidades dos alunos com deficiência e garantir sua participação efetiva nas aulas de educação física.

No mês de janeiro de 2023, participamos das disciplinas eletivas, dentre as quais, tive a oportunidade de cursar: Teorias do Desenvolvimento Humano; Epistemologia da Educação Física Escolar e Jogo, Lazer e Educação Física na infância e adolescência. Realizamos inúmeras atividades coletivas, tanto de cunho teórico como prático. Nesse momento, também pudemos nos reunir com orientadores e conversar sobre nossos respectivos problemas de pesquisa e sobre as etapas seguintes.

Com relação às atividades complementares, realizei diversos cursos e participei de seminários e eventos relacionados à educação de forma geral, à educação física e à educação inclusiva.

Durante todo esse percurso, procurei aproveitar os conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar minha prática pedagógica e passei também a me posicionar de modo mais confiante em diversas situações que se fizeram necessárias, portanto, devo gratidão eterna por tamanha aprendizagem e por vivências e experiências tão valiosas que levarei para a vida e que me fizeram ver o mundo e a educação física com olhar mais esperançoso.

1 INTRODUÇÃO

As experiências positivas e negativas que tive com as aulas de Educação Física (EF) enquanto aluna da educação básica me impulsionaram a investir em conhecimentos e refletir constantemente sobre minha prática educativa em busca de oferecer aos alunos oportunidades que eu gostaria de ter vivenciado na escola.

Lembro-me, em minha trajetória, enquanto estudante do Ensino Fundamental e Médio, de não ter convivido com outras crianças e adolescentes com deficiência, apesar de a Constituição Federal de 1988 garantir o direito à educação como um dever do Estado aos alunos portadores de necessidades especiais, termo utilizado na época. O documento define como finalidades da educação o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho (Brasil, 1988).

A ausência dos estudantes com deficiência no ambiente escolar antes da década de 1990 pode estar relacionada ao fato de que políticas públicas mais significativas em relação à inclusão começaram a surgir em diferentes contextos a partir deste período, como forma de democratização das oportunidades educacionais (Souto *et al.*, 2014).

Hoje em dia, a situação é diferente: o número de alunos público-alvo, ou melhor, estudantes elegíveis para os serviços da Educação Especial matriculados em escolas regulares na educação básica aumentou exponencialmente, segundo dados do Ministério da Educação. Em 2010, havia 441.851 matrículas; já em 2022, como nos revela o Censo Escolar, esse número praticamente triplicou, pois foram 1.298.466 matrículas registradas, somando-se a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (INEP, 2022). Os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referem-se à quantidade, porém nada se fala a respeito da qualidade do ensino ofertada aos alunos incluídos.

Durante toda a graduação, as disciplinas relacionadas às atividades adaptadas sempre me cativaram. Pude vivenciar momentos inesquecíveis e participei de vários eventos muito significativos para mim na disciplina de Educação Física Adaptada. Lembro-me de um trabalho que realizamos em grupo e convidamos alguns jogadores de basquete sobre cadeiras de roda para contribuírem com os relatos de experiência

e para participarem de um momento prático. Foi um sucesso! Ao final da aula, levei um dos jogadores para a sua casa e percebi ainda mais de perto algumas de suas dificuldades relacionadas às barreiras arquitetônicas. Experiências vivenciadas sendo significativas devem impactar o percurso de desenvolvimento como Pessoa, como nos relata Bronfenbrenner (1996) em sua Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH).

Apesar de já ter um olhar de atenção e acolhimento para as pessoas com deficiência, as experiências relatadas contribuíram para ampliar o meu olhar em relação ao assunto e me instigaram a querer continuar aprendendo mais. Tais acontecimentos influenciaram minhas escolhas e estão de acordo com o que apresenta Bondía (2014), quando nos fala a respeito das experiências vivenciadas que nos tocam significativamente, promovendo reflexão e ressignificação.

Logo que me formei e comecei a trabalhar em escolas da rede pública tive facilidade em manter um olhar acolhedor pelos estudantes com deficiência, que geralmente ficavam excluídos e não tinham as mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais, em especial nas aulas de Educação Física. Esse cenário me moveu na busca de novos conhecimentos, afinal, estudos e atualizações fazem parte da minha função de educadora.

Ao debruçarem-se em seus estudos sobre a motivação em aulas de EF com estudantes do Ensino Médio (EM), Martinez e Chaves (2020) enfatizam que a motivação não é função apenas dos professores, porém tal motivação, considerada extrínseca, exerce grande importância no envolvimento dos alunos nas aulas. Os estudantes que participaram da pesquisa relataram, dentre os fatores que influenciam sua desmotivação em participar das aulas, a didática utilizada pela professora, como a falta de diversidade de conteúdos nas aulas, por exemplo.

Recordo-me com muito carinho de um querido aluno, hoje amigo, que tive a oportunidade de conhecer em 2010, enquanto docente da rede estadual de ensino na cidade de Monte Azul Paulista. O estudante tinha deficiência física, utilizava um andador para se locomover com dificuldade. Estava fora da idade esperada para a série, cursava o primeiro ano do EM aos dezoito anos.

Desde o primeiro dia de aula, procurei estratégias para fazer com que ele participasse de tudo que era proposto para a turma. Algumas tentativas foram frustradas, mas tive êxito na maioria delas. Ele me relatou que nunca havia participado das aulas de Educação Física até então e que se sentia muito feliz por ter atenção e oportunidade de fazer parte do que era oferecido para os demais colegas. Esta situação gerou em mim grande inquietação e serviu de incentivo para contribuir de alguma maneira para mudar, mesmo que de forma pequena, a realidade com a qual me deparei.

Por este e outros motivos, procurei me inscrever em todos os cursos voltados para a aprendizagem sobre deficiências e a Educação Física ofertados pela Escola de Formação, onde aprendi um pouco mais sobre as deficiências, sobre tecnologias assistivas, além de sugestões de atividades práticas adaptadas.

Ainda hoje mantenho contato com o ex-aluno via *Whatsapp* e ele sempre me informa sobre seus avanços, enviou-me, inclusive, um vídeo seu mostrando os resultados da fisioterapia, quando conseguiu dar alguns passos sem o auxílio do andador e o meu coração se encheu de alegria. Esse exemplo corrobora o que discorrem Ferreira e Acioly-Régnier (2010) a respeito dos estudos de Wallon sobre a afetividade e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento da pessoa completa.

Acredito que minha postura possa ter feito alguma diferença na vida dos meus alunos, assim como muitos professores também marcaram positivamente a minha vida e influenciaram minhas escolhas, principalmente as profissionais. Desde então, os desafios foram aumentando, a demanda de matrículas de alunos com deficiência cresceu significativamente, mas a maturidade, a experiência e as aprendizagens advindas de trocas com meus pares contribuíram positivamente para minha prática docente. Os momentos de formação e reflexão oferecidos pela rede estadual de São Paulo e pela rede de ensino em que trabalho atualmente, a Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, também foram de extrema importância.

Pensar e planejar aulas que atendam as necessidades reais de todos os alunos é um desafio com o qual me deparo todos os dias, pois essa não é uma tarefa fácil, já que exige dedicação, tempo, conhecimento sobre o aluno, sobre a deficiência,

sobre estratégias, métodos e formas de avaliar diversificados. Pensando em continuar aprimorando minha prática pedagógica, terminei, em 2021, um curso de especialização em Educação Inclusiva para poder colaborar para uma EF capaz de proporcionar mais oportunidades a todos os estudantes.

Vejo no mestrado a possibilidade de investigar novos caminhos para uma EF mais aberta à diversidade, mais inclusiva e acolhedora, que pensa em aulas possíveis de serem realizadas por todos os estudantes, nas quais os mais interessados, os próprios discentes, tenham espaço para participar de todas as etapas do processo de ensino, desde o planejamento até a avaliação. Uma Educação Física em que os professores se sintam mais preparados e enxerguem a educação inclusiva como necessária e indispensável de ser levada em consideração ao planejar, executar e avaliar todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem.

As crianças e adolescentes com deficiência precisam, muitas vezes, de ainda mais atenção, incentivo, elogios, mas principalmente de oportunidades de participação. Silva e Aguiar (2021) também enfatizam a importância da relação professor-aluno, especialmente para o desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Garantir a participação do estudante com deficiência é uma tarefa muito importante e desafiadora que não podemos deixar de contemplar, pois a escola não pode mais alegar despreparo para atender a tais demandas, embora haja incontáveis dificuldades enfrentadas diariamente pelos professores.

Assim, há grande necessidade de mais estudos voltados para práticas inclusivas em atividades, metodologias e avaliação, flexibilização curricular, formação inicial e continuada de professores, além de temáticas relacionadas ao ensino colaborativo, na busca de disseminar a ideia da construção de escolas inclusivas que eduquem para a diversidade. Portanto, “a escola deve ser um espaço aberto a todos, pois sendo democrática e acolhedora, estará contemplando a todas as diferenças e individualidades” (Soler, 2005, p. 23) e, por consequência, proporcionará cenários mais propícios para abranger a diversidade e a inclusão.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) afirma que: “Todos os seres humanos nascem livres em igualdade e direitos”. Porém, ainda hoje, em pleno



século XXI, as dificuldades encontradas diariamente por essas pessoas, nas mais diversas esferas da sociedade, são várias e vão desde às barreiras arquitetônicas e de comunicação, até ao preconceito e a discriminação.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão é muito mais do que integrar os alunos com deficiência no ambiente escolar. É um conceito abrangente na área educacional e engloba todas as pessoas, sem exceção, com ou sem deficiência, com comprometimento de qualquer natureza e, inclusive, grupos minoritários. Ou seja, a inclusão é uma oportunidade privilegiada de conviver e compartilhar experiências com pessoas diferentes de nós. A autora afirma que a inclusão “é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (Mantoan, 2015, p. 15).

Barroco (2007) nos traz ainda que a inclusão exige, além de mudanças técnicas, transformações de cunho social. Isso significa que, além das questões políticas, como enfrentamento de privilégios e desigualdades econômicas e sociais, faz-se necessário que haja o desejo genuíno de todos em combater essas desigualdades com convicção e compromisso. Ao refletir sobre o pensamento da autora, enquanto professores, não podemos apresentar resistência em incluir ou nos limitar a lidar com a inclusão de modo superficial; é preciso assumir o papel de agente transformador, mesmo em face de tantos desafios para promover a inclusão.

A EF é componente curricular obrigatório na educação básica e, assim como nas demais áreas do conhecimento, também encontra desafios para lidar com a questão da inclusão e a garantia de proporcionar não apenas conhecimento, mas experiências significativas a todos os alunos, sem exceção. Uma visão superficial com relação à inclusão já não é suficiente para atender às demandas atuais relacionadas à temática. Greguol, Malagodi e Carraro (2018) apontam sobre a necessidade de uma nova postura dos professores diante da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Afirmam que, para que o processo de inclusão seja benéfico e enriquecedor, os docentes precisam ter atitudes positivas que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes.

É comum que estudantes com deficiência não participem efetivamente das aulas de EF. Conforme Darido, González e Ginciene (2021), um dos motivos que levam a esse afastamento é a forma como os conteúdos são abordados, interferindo na falta de sucesso ou exclusão de muitos estudantes, sendo que, frequentemente, não são oportunizadas vivências diversificadas que garantiriam maior envolvimento deles. Como apontam os autores, isso contribui para a não participação nas aulas, uma vez que os menos habilitados têm chances menores. Alunos com deficiência geralmente são excluídos em muitas vivências escolares e nas aulas de EF não é diferente.

Fiorini e Manzini (2014) apontaram, no estudo deles, obstáculos encontrados por professores de Educação Física escolar para que a inclusão se concretize em salas de aula comuns de escolas regulares, de modo a atingir com eficácia alunos com e sem deficiência. Conforme os autores, tais dificuldades estão relacionadas à formação, a aspectos administrativos da escola, ao diagnóstico da deficiência, ao aluno, à família, aos recursos pedagógicos, às estratégias de ensino e também inerentes ao próprio componente curricular. Porém, práticas tradicionais não fazem mais sentido quando queremos uma Educação Física Inclusiva (EFI), pois não consideram as dificuldades e necessidades dos indivíduos.

Geralmente, professores de EF encontram barreiras que dificultam o processo de inclusão, no entanto também acontecem situações de sucesso, sendo que estas últimas são mais favoráveis quando ocorrem ações propositivas sobre a inclusão. Fiorini e Manzini (2016) propõem que a formação continuada deva atender às necessidades, minimizar as dificuldades e valorizar situações de sucesso. Em consonância com Darling-Hammond (2015), podemos afirmar que professores mais preparados são mais bem-sucedidos e confiantes com os alunos em comparação aos docentes menos preparados.

Os desafios encontrados para tornar as aulas de EF cada vez mais inclusivas devem incomodar os docentes a quererem aprender mais sobre o assunto, a buscarem por formação continuada também por conta própria e não esperarem sempre dos sistemas, enquanto reivindicam melhores condições advindas das instituições, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e a oferta de uma aprendizagem significativa. Além disso, precisamos que os professores tenham uma

Dois alunos com deficiência física podem exigir estratégias, atividades e adaptações completamente diferentes. Nabeiro (2010) vai ao encontro desse pensamento, quando afirma que os professores precisam enxergar as capacidades e potencialidades dos estudantes. Christmann (2019) enfatiza as contribuições da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) para a compreensão da influência das relações e do ambiente na maneira em que a sociedade enxerga a deficiência, a saúde e a educação numa perspectiva inclusiva.

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, com o olhar voltado para uma EF na perspectiva da educação inclusiva em uma escola municipal da rede de São José do Rio Preto, no estado de São Paulo, visando identificar quem são os alunos com deficiência matriculados; de que maneira o processo de inclusão se concretiza nas aulas de EF; como acontece a formação e o planejamento docentes durante as etapas do processo de inclusão envolvendo os sujeitos da educação. Tais observações foram realizadas sob a ótica da TBDH proposta por Bronfenbrenner (1996).

2. OBJETIVO GERAL

O presente estudo tem o objetivo de investigar e refletir sobre a forma que ocorre o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

2.1 Objetivos específicos

- Identificar as deficiências/necessidades educacionais específicas dos alunos matriculados em uma escola do ensino fundamental da rede municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo.
- Investigar como acontece o planejamento docente para atender às demandas dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, incluindo estratégias, recursos, assim como os desafios e obstáculos.
- Analisar criticamente documentos relacionados à Educação Especial e inclusiva, observando seu impacto na prática educativa;
- Identificar os desafios para a implementação da educação inclusiva nas aulas de Educação Física.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 Contextualização da Educação Especial e Inclusiva no Brasil

A partir década de 1960, os direitos dos alunos com deficiência de acesso à escolarização ganham certa notoriedade no Brasil, especialmente, com a Lei 4024/61, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961), que passou a nortear atendimento educacional, sendo que este deveria acontecer preferencialmente no sistema geral de ensino. O objetivo era sua integração na comunidade. Nessa época, os estudantes com deficiência eram chamados de alunos excepcionais.

Em 1971, a Lei (Brasil, 1961) sofreu alterações e acabou por reforçar a segregação desses estudantes, sugerindo o tratamento especial e o encaminhamento deles para classes ou escolas especiais, conforme aponta Barreto e Barreto (2014).

Ainda na década de 1970, surgiram outras instituições públicas e privadas de Educação Especial, além de órgãos normativos federais e estaduais. Rogalski (2010) salienta que as escolas de Educação Especial, ao contrário do que muitos defendem hoje em dia, não são responsáveis pela negação do direito à educação às pessoas com necessidades especiais. Mas, ao invés disso, foram responsáveis pelos avanços da inclusão. Portanto, a inclusão ou exclusão das pessoas com deficiência está ligada a questões culturais, ou seja, à medida que o aluno tem acesso ao sistema educacional, ele tem a possibilidade de conviver com qualidade em sociedade.

Com o intuito de consolidar a educação inclusiva, a Conferência de Jomtien culminou na Declaração de Salamanca de 1994, da qual Brasil é signatário, e que propôs oferecer oportunidades igualitárias aos estudantes com deficiência, reforçando a ideia de “educação para todos”. O documento manifesta caráter de justiça social, como podemos observar em seu princípio fundamental, que ressalta que as escolas devem ainda:

[...] acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (Unesco, 1994, p. 3)

Em 2001, com a criação da Lei 10.172 (Brasil, 2001), que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), a Educação Especial passou a ser considerada modalidade de educação escolar, perpassando todos os níveis de ensino, com garantia de vaga, independente do grau ou tipo de deficiência.

No ano de 2008, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), visando construir políticas públicas capazes de promover educação de qualidade para todos os alunos e:

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

O Decreto 6.571, publicado em 2008, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que, integrado à proposta da escola, caracteriza-se como um serviço da Educação Especial para a educação básica. O AEE é um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, com caráter complementar ou suplementar à formação dos alunos. Conforme consta na Resolução nº 04 de outubro de 2009, os estudantes considerados público-alvo do AEE são:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009, p. 2).

Lembramos, ainda, que a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) reconhece o autismo como deficiência (Brasil, 2015).



No mesmo ano, a Resolução Nº4 CNE/CEB é divulgada com o objetivo de orientar e estabelecer o AEE, que deve acontecer preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). O Plano Nacional de Educação de 2014 traz em sua meta de número 4 a seguinte redação:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2014, p. 69)

Ainda almejando a garantia dos direitos da pessoa com deficiência, no ano de 2015 foi instituída a Lei 13.146, conhecida como Lei Brasileira da Inclusão (LBI), com a intenção de “[...] assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, art. 1º).

Em 2017, a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi concluída. O documento tem caráter normativo e o objetivo de orientar o trabalho docente nos sistemas de ensino de toda a educação básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Além de definir as diretrizes para a educação em todo o Brasil, apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas de forma progressiva em toda a escolarização básica.

A BNCC (Brasil, 2018) colabora para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva e está em conformidade com o Plano Nacional da Educação, com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996) e com os fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), que “[...] visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p.7).

Segundo Vasconcelos e Silva (2019), a BNCC pode ser um instrumento de transformação social, à medida em que auxilia os professores a utilizarem práticas que contemplem as necessidades educativas de todos os alunos, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos conscientes e para a valorização da diversidade, o que possibilita uma educação mais inclusiva, justa e equitativa.

Ocorreu, no ano de 2020, um movimento criticado por seu caráter de retrocesso e estímulo à realização de matrículas dos estudantes com deficiência em escolas especiais. Na ocasião, foi criado o Decreto nº 10.502 (Brasil, 2020), com o objetivo de instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Tal decreto foi revogado após audiência pública por violar preceitos fundamentais da Constituição Federal como o direito à educação, à dignidade da pessoa humana e à não discriminação.

Silva (2023) expõe a importância da BNCC para a construção de um trabalho cooperativo entre gestores, professores, alunos e demais profissionais presentes na escola. Ao trabalharem em parceria na busca de soluções que sejam capazes de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os discentes, contribuem para a promoção da inclusão escolar.

3.2 A Educação Física e a questão da inclusão

Novas discussões envolvendo o objeto de estudo da Educação Física iniciaram-se a partir da década de 1980, com os Movimentos Renovadores. Apresentava-se como característica dessa nova perspectiva a oferta de oportunidades de participação nas aulas de EF para todos os alunos, inclusive os menos habilitados, os que estavam acima do peso, as meninas, os que tinham alguma deficiência, entre outros, como apontam Darido e Rangel (2012). Ademais, surgiram outras reflexões envolvendo aspectos como a diversidade de metodologias e de abordagem de conteúdos nas aulas, de modo a extrapolar os esportes tradicionais e formas de avaliação para além do desempenho em atividades práticas.

No entanto, ainda nos dias de hoje, as ações pedagógicas dos professores de EF continuam sendo abordadas por estudiosos, pois, apesar das mudanças alcançadas por conta das novas discussões, não raro, situações de descaso em planejar adequadamente as aulas continuam sendo problemas comuns da área. Expressões como “abandono do trabalho docente”, “rola bola” e “não-aula” foram utilizados para descrever a ausência de intencionalidade nas aulas de EF.



O termo “abandono do trabalho docente” foi cunhado por González *et al.* (2013) e é o típico trabalho do professor que, embora esteja presente na escola, não tem compromisso com seu trabalho. Geralmente, limita-se apenas a administrar a entrega dos materiais esportivos aos alunos sem preocupação com a aprendizagem dos mesmos.

Em outro momento, González fala sobre a prática do “rola bola”, expressão também utilizada para descrever a falta de intervenção sistemática dos professores nas aulas de EF (González, 2020).

A falta de intervenções docentes coopera para a exclusão dos alunos com alguma dificuldade ou deficiência e é considerada por Machado *et al.* (2010, p. 5) como “não aula”:

Assim, toda prática pedagógica realizada pelo professor que não se realize no contexto de um projeto de ensino-aprendizagem e busque abranger todos os alunos da turma, é considerada por nós abandono do trabalho docente, portanto como uma não-aula.

Como podemos perceber, a maneira como os professores de EF conduzem as aulas pode ou não facilitar a maior participação nelas, todavia existem muitos outros obstáculos, como veremos a seguir.

Em adição às ações docentes, muitos outros fatores podem influenciar no sucesso da inclusão nas aulas de EF. Em seu estudo, Fiorini e Manzini (2016) evidenciaram que professores de EF encontraram barreiras para criar condições favoráveis perante a necessidade de implementar a inclusão de alunos com deficiência com suas turmas. Os obstáculos estavam ligados a diversos fatores, como: dificuldades relacionadas a estratégias de ensino; recursos pedagógicos; seleção de conteúdos; presença da professora da sala regular e à ausência de ações afirmativas frente à inclusão. Os autores ainda identificaram situações de sucesso, como: a valorização das estratégias de comunicação por meio de gestos para um aluno com paralisia cerebral; a adaptação de regras; o reforço das explicações de forma individual; dentre outras. Tais aspectos são indispensáveis para reflexão em momentos de formação continuada individuais e coletivas.

Estar apto a conhecer as deficiências e a colocar a inclusão em prática no ambiente escolar, não somente com os alunos com deficiência, mas acolher todas as

diferenças, é tarefa do professor, como destaca Soler (2005). O autor sugere que os docentes se utilizem dos jogos cooperativos propostos por Brotto (1999), como opção de uma aprendizagem cooperativa e acolhedora, favorecendo a participação de todos os alunos.

Fiorini e Nabeiro (2013), pautando-se em princípios do ensino colaborativo, realizaram estudos sobre estratégias a serem desenvolvidas em uma turma com uma criança do primeiro ano do Ensino Fundamental com diagnóstico de cegueira total. As experiências prepararam os colegas da turma (colegas tutores) para auxiliarem o estudante com deficiência nas aulas de EF com a ajuda do professor da disciplina. A experiência acarretou na ampliação do uso de recursos e adaptações, possibilitando a participação do aluno com deficiência visual com maior independência.

O conceito de ensino colaborativo é apresentado por Mendes (2006) como aquele em que o professor generalista e o professor especialista em Educação Especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de alunos. Como importante estratégia de inclusão, no ensino colaborativo, os profissionais da educação têm a possibilidade de compartilhar saberes que contribuem com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes elegíveis para os serviços da Educação Especial (Sousa; Silva; Fantacini, 2016).

Ainda com o olhar voltado para trabalhos realizados em parceria, Dias (2023) realizou um estudo sobre possíveis barreiras vivenciadas pelo professor de Educação Física no processo de inclusão numa cidade do interior de São Paulo. A princípio, chegou a conclusão de que o processo inclusivo na rede municipal tem sido muito bem avaliado. Foram identificados 22 alunos com deficiência, distribuídos em seis tipos diferentes, sendo que as de maior prevalência foram a deficiência intelectual e a física. Isso indica que o professor deve conhecer as características e potencialidades destes alunos.

As dificuldades apontadas, no referido estudo, a partir de entrevistas com as pessoas envolvidas no contexto escolar, indicam a necessidade de melhorias na estrutura das escolas, na formação inicial, na elaboração e na adaptação das atividades frente à diversidade de deficiências. Como sugestões, a autora propõe mais investimentos no processo de formação continuada e a oferta de mais



experiências e vivências com as diversas deficiências. Dessa forma, o professor de Educação Física desenvolveria maior confiança e segurança no atendimento a alunos com deficiência. Além disso, acreditamos ser fundamental estimular o trabalho multidisciplinar para aprimorar esse atendimento, contando especialmente com a parceria dos professores do AEE.

As crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência física, intelectual, sensorial ou múltipla, desenvolvem-se em ritmos diferentes dos alunos sem deficiência e necessitam de mais oportunidades e estímulos no processo de ensino e aprendizagem, devido às peculiaridades do processo (Cruz, 2008). Ou seja, estas oportunidades devem ser oferecidas por meio das ações intencionais de todos os profissionais que atuam com tais estudantes no contexto escolar.

Ainda em concordância com o pensamento de Cruz (2008), ao falar em Educação Física, podemos nos deparar com estereótipos relacionados aos padrões de movimento que, a princípio, podem parecer incompatíveis com a deficiência. Porém a EF, por si só, já engloba o desafio da heterogeneidade, uma vez que os profissionais da área lidam o tempo todo com as diferenças das pessoas, sejam elas com ou sem deficiência.

O autor expõe o desafio compartilhado pelos docentes: “dar conta” das individualidades de cada um em uma sala de aula com grupos numerosos de alunos (Cruz, 2008). Ressaltamos também sua colocação a respeito da fragilidade da formação docente perante a incumbência de atuar com os estudantes com deficiência e sobre a necessidade de aprofundar a questão da inclusão, não cabendo o trato com superficialidade.

Ao abordarem a questão da formação docente dos profissionais da EF, Júnior *et al.* (2019) enaltecem a importância dos Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs) para a construção da escola inclusiva e exaltam o poder da EF em contribuir com a variedade de práticas corporais e tudo o que ela possibilita no combate às barreiras existentes no processo de inclusão escolar. O educador da escola inclusiva, enquanto principal agente de mediação, precisa servir de referência aos alunos e estar disposto a mudanças. Assim, “um professor que entende a diversidade é aquele que vai estar

junto à escola se modificando e aprendendo, entendendo que seu maior papel é nunca deixar de buscar novos métodos e saberes” (Júnior *et al.*, 2019, p. 123).

Um estudo realizado por Pacheco, Alves e Duarte (2017) aponta a necessidade de uma formação inicial sólida dos professores de EF, a fim de promover a inclusão escolar. Os autores revelam que os docentes têm dificuldades relacionadas às adaptações curriculares e metodológicas. Relataram que pesquisas pautadas na visão dos estudantes com deficiência a respeito do processo inclusivo mostram que a formação inicial precisa estar alinhada com as necessidades reais encontradas na prática da profissão. Sugeriram que experiências práticas vivenciadas de modo positivo pelos docentes podem influenciar suas práticas pedagógicas no futuro.

O estudo de Júnior *et al.* (2019) constatou que os profissionais que atuam nas escolas regulares apresentam mais tempo de experiência no exercício da docência comparado ao grupo que atua em outras instituições. Contudo a capacitação/formação para lidar com inclusão é menor, já que parte dos professores de ambos os grupos alega insegurança e inaptidão para atender os estudantes com deficiência.

Os professores das escolas comuns alegam a necessidade de mais apoio (monitores/cuidadores) para auxiliar os alunos com deficiência intelectual. De acordo com a PNEEPEI de 2008 (Brasil, 2008), os estudantes que precisam de auxílio constante em higiene, alimentação e locomoção, entre outras necessidades, têm o direito ao acompanhamento por profissionais de apoio escolar. Isto ocorre desde que comprovada a necessidade, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Outro aspecto importante é que o referido profissional não pode realizar o papel pedagógico que tem o professor.

Carniel *et al.* (2019) averiguaram, em seus estudos, incongruências entre o que professores e familiares entendem sobre o papel dos tutores que apoiam estudantes com deficiência e o que se encontra na literatura: este tipo de apoio, se oferecido a todas as crianças indiscriminadamente, não incentiva a autonomia das mesmas. Assim, concluem apontando a necessidade se pensar em um Plano de Ensino Individualizado (PEI) e em uma formação docente voltada para a diversidade, a fim de fornecer mais segurança aos educadores.

Dentre as principais dificuldades apontadas pelos professores, inclusive de EF, destacam-se a falta de recursos e de apoio que auxiliem o planejamento para atuação com os estudantes com deficiência (Pereira, 2018).

Pensando em ações específicas para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, podemos discorrer sobre o PEI, que é um documento de elaboração obrigatória para o professor de AEE e para os professores da sala regular de cada área de ensino, conforme consta no artigo 28 da Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). A elaboração do documento visa auxiliar o direcionamento das ações pedagógicas a serem realizadas no processo de ensino, contribuindo para o desenvolvimento adequado dos estudantes com deficiência.

Pereira (2018), ao elencar os participantes na estruturação do PEI, cita Idea (2004), apontando que o mesmo deve ser construído de forma colaborativa, envolvendo: a) o professor da sala regular, com a seleção dos conteúdos; b) a família, com o fornecimento de informações sobre o estudante; c) o professor do AEE, no auxílio de adaptações e recursos que se fizerem necessários; d) a gestão da escola, que tem a responsabilidade de providenciar tais recursos; e) profissionais que atendem o aluno fora da escola e; f) até mesmo o próprio estudante, quando for vantajoso.

Nesse contexto, Pereira (2018) reforça a importância de uma abordagem colaborativa para garantir a inclusão. Isso se aproxima da TBDH proposta por Bronfenbrenner (1996), na qual todos os atores pertencentes a um microssistema participam de forma ativa e influenciadora na obtenção dos objetivos previstos. Portanto, para melhor entender a Educação Física Inclusiva no contexto escolar, precisamos analisar todos os componentes que podem influenciá-la. Por esse motivo, estaremos nos apoiando na TBDH para buscar compreender o tema em estudo.

3.3 A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner e a Educação Física Inclusiva

A TBDH defende o desenvolvimento como um processo interativo entre o indivíduo e o meio (contexto) no qual está inserido (Bronfenbrenner, 1996). Bronfenbrenner e Morris (1998) argumentam que o contexto em que uma pessoa em desenvolvimento se encontra necessita ser considerado, descrito e analisado quanto às influências que este exerce nas relações que surgem em determinados ambientes vivenciados pela pessoa em desenvolvimento.

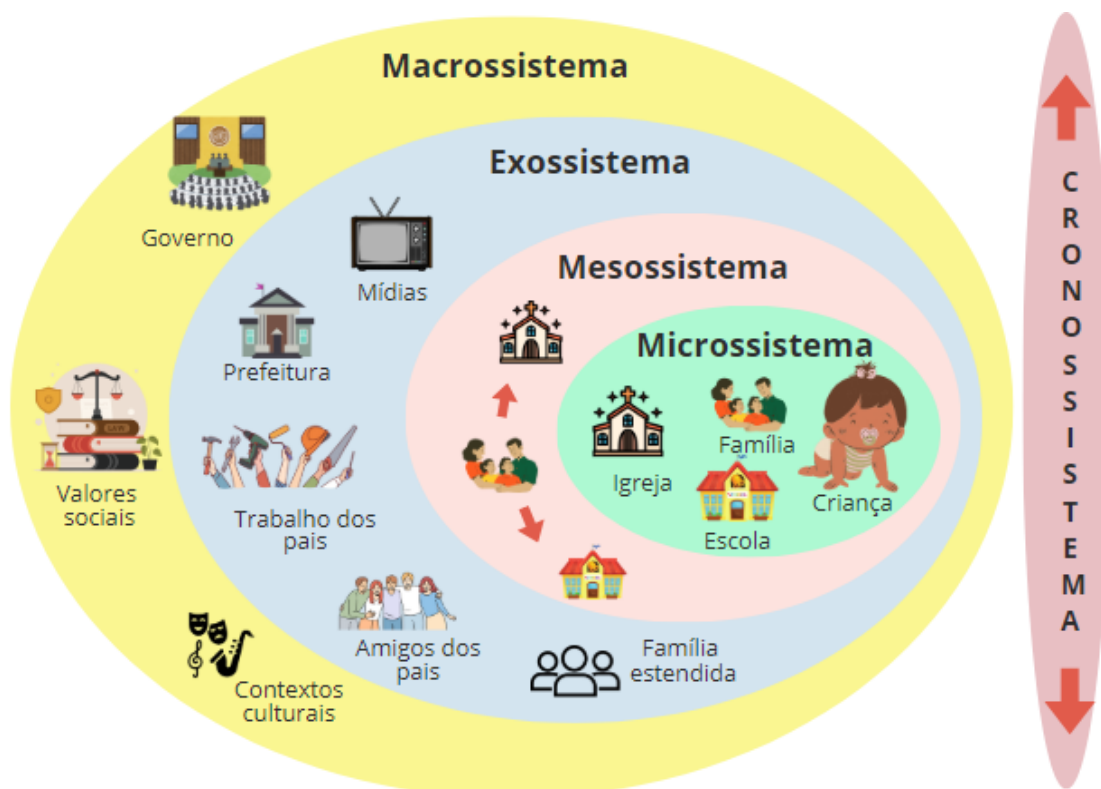
O modelo Pessoa, Processo, Contexto e Tempo (PPCT) é apresentado por Bronfenbrenner e Morris (2006) como estratégia de investigação da pessoa em desenvolvimento, enfatizando a necessidade de compreender o processo que estes vivenciam nos diferentes ambientes que participam. Para os autores, tais processos tratam-se das interações recíprocas que se desenrolam gradativamente ao longo do tempo, no que diz respeito à complexidade, tanto entre o sujeito e as pessoas, quanto com as atividades, objetos e símbolos presentes em seu ambiente imediato. Tais interações são consideradas como processos proximais, acontecem por longos períodos e são consideradas como motores do desenvolvimento.

O contexto é caracterizado como qualquer evento ou condição fora do organismo que o influencia, ou que por ele pode ser influenciado (Bronfenbrenner, 1996). Para Bhering e Sarkis (2009), estudiosos da TBDH, este contexto pode ser classificado em quatro subsistemas socialmente organizados:

- Microsistema: é o ambiente imediato no qual o indivíduo interage por muito tempo com pessoas, objetos ou características dos dados do contexto, como exemplo a família, a escola ou o local de trabalho;
- Mesossistema: abrange dois ou mais microsistemas nos quais a pessoa em desenvolvimento está inserida, como o ambiente da escola e da família, por exemplo;
- Exossistema: também abrange dois ou mais sistemas, porém nestes o indivíduo não está inserido, mas ainda assim é afetado por eles, como o trabalho dos pais;
- Macrossistema: é a ampla estrutura que engloba os sistemas anteriormente mencionados, micro, meso e exossistema, sendo que associados a sistemas sociais, políticos e econômicos (recursos, riscos, oportunidades, fatores culturais) podem influenciar os demais sistemas nele contidos.

O esquema representado na Figura 1 nos mostra a criança como figura central (pessoa) e todos os sistemas que se inter-relacionam e interferem no desenvolvimento da mesma, direta ou indiretamente:

Figura 1: O contexto na TBDH de Bronfenbrenner



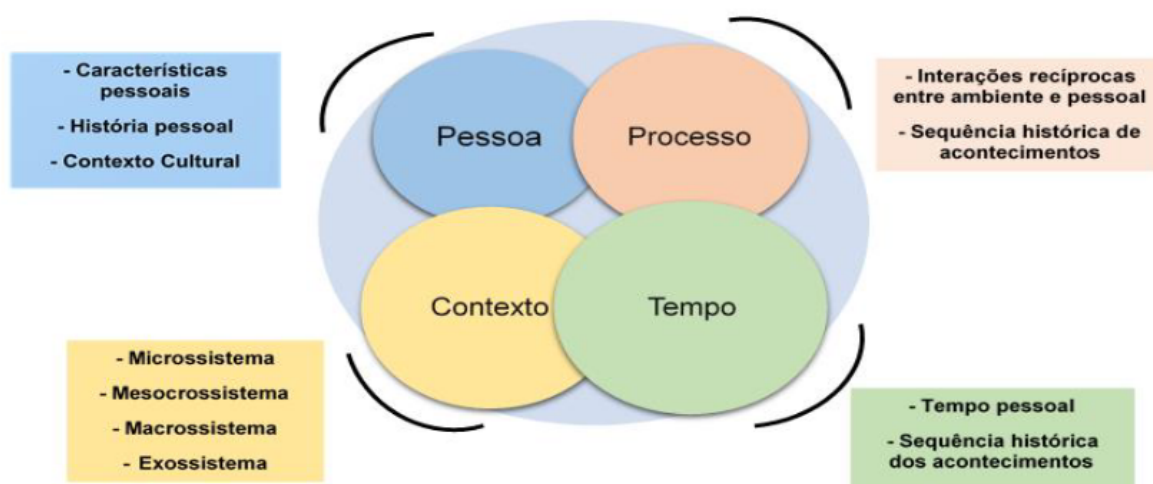
Fonte: Elaborada pela autora segundo a TBDH de Bronfenbrenner (1996)

Benetti *et al.* (2013) recuperam que a TBDH valoriza o aspecto do tempo, ou seja, em que momento a investigação está ocorrendo, quais as legislações estão em vigor, por exemplo. Tal aspecto é decorrente da análise do cronossistema, que pode ser descrito como:

[...] a estrutura que adiciona dimensões de tempo às estruturas existentes, ao captar as mudanças do meio – o grau de estabilidade ou mudanças na vida dos indivíduos face aos eventos ambientais e as transições que ocorrem ao longo da existência, que produzem condições que afetam o desenvolvimento das pessoas (Benetti *et al.*, 2013, p. 6).

Como podemos ver na Figura 2, para Urie Bronfenbrenner, o desenvolvimento humano é um processo dinâmico que resulta da interação entre as características individuais das pessoa, presentes desde o nascimento, e os múltiplos contextos sociais, culturais e ambientais em que ela está inserida (Pletsch, 2021).

Figura 2: Resumo da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner



Fonte: Pletsch (2021)

Cunha, Pontes e Silva (2017) argumentaram que nos últimos anos têm aumentado os estudos voltados para o processo de desenvolvimento de pessoas com deficiência, em especial, a partir de sua relação com a família e os impactos emocionais que surgem no ambiente onde as pessoas estão. Os autores utilizaram pressupostos da TBDH para analisar os resultados.

Estudos focados no contexto escolar também vem se fundamentando na TBDH, especialmente ao analisar as aulas de Educação Física Escolar. O estudo de Massambani (2020) buscou enfatizar a importância da mudança do contexto das aulas de Educação Física na escola, com aulas realizadas em espaços públicos da cidade e percebeu aumento na participação e motivação dos escolares. Vitorino (2023) destacou a falta de espaços adequados para o desenvolvimento das aulas de Educação Física Escolar, em especial, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, quando denuncia “minha escola não tem quadra”. Essa realidade exige que os

docentes façam adaptações em seus conteúdos e estratégias, tornando o ensino ainda mais desafiador, especialmente quando há alunos com deficiência nas turmas.

O problema da EFI se evidencia no estudo de Hernandez-Garcia (2023), que denuncia a ausência do professor especialista em Educação Física ministrando aulas no contexto escolar no ensino municipal numa cidade do interior de São Paulo. Nessa mesma linha, em seu estudo, Malagi (2023) verificou diferenças em três cidades do interior de São Paulo quanto à presença do professor especialista e número de aulas destinadas à área nos anos iniciais. Nos dois estudos, o contexto imediato que inclui o aluno na escola sofre influências de decisões tomadas no contexto de exossistemas (sem a presença da pessoa em desenvolvimento) que, nesse caso, seria a Secretaria de Educação Municipal, ao deixar de implementar legislações já aprovadas em nível de macrosistema (País e Estado), as quais garantem a presença do professor de Educação Física no contexto escolar.

Benetti *et al.* (2013), aprofundando os estudos de Bronfenbrenner (1996), explanam sua teoria em defender a ideia de que o indivíduo e o grupo não podem ser estudados separadamente, pois um exerce influência sobre o outro, além de serem unidades orgânicas que se relacionam entre si. Portanto, defendem que, ao abordar qualquer temática da pessoa em desenvolvimento, essa deve valorizar e analisar o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (PPCT). Assim, “[...] é necessário considerar todo o sistema bioecológico que envolve o indivíduo, enquanto ele se desenvolve” (Benetti *et al.*, 2013, p.4).

Essa caracterização da Pessoa, para a temática que vamos investigar, alerta que temos que refletir sobre o papel do professor em motivar os alunos com deficiência, ao conhecer suas características e suas potencialidades, bem como ao criar um ambiente favorável para que os mesmos persistam na participação nas aulas de Educação Física Escolar.

Nesse aspecto, concordamos com o estudo de Freire, Venditti Júnior e Prado Júnior (2023), que consideram que a disciplina estágio curricular na graduação deve proporcionar vivências com estudantes com deficiência para que o futuro profissional observe, analise e faça intervenções valorizando o contexto escolar e as características dos alunos com deficiência, organizando processos de ensino



aprendizagem durante um período de tempo. Para os autores, quanto mais forem as relações positivas obtidas no microssistema das aulas, maiores as chances de que essas sejam experiências significativas e com persistência no tempo, portanto atividades molares. Assim, tanto as pessoas com deficiência, quanto os estagiários se beneficiam do processo de aprendizagem.

Quando o contexto histórico do processo de inclusão é apresentado na prática, a importância da análise do cronossistema é demonstrada, visto que, de tempos em tempos, fruto das pesquisas e publicações, observam-se mudanças na conceituação, procedimentos e nas atitudes que envolvem os alunos com deficiência no contexto escolar. Lopes (2009) salienta que, até a década de 1960, a definição de deficiência tinha um olhar estreitamento biomédico e, só a partir de 1970, a pessoa com deficiência passou a ser considerada como sujeito de direito, sob uma abordagem fundamentada na perspectiva social.

Em 2006, aconteceu, em Nova Iorque, a 1ª Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. O processo iniciou-se em 2002 e contou com a participação, inclusive, dos mais interessados: as pessoas com deficiência. A Convenção reconhece que o conceito de deficiência está em evolução, pois depende das interações entre a pessoa com deficiência e as barreiras que impedem sua plena participação na sociedade. Por conseguinte, seu artigo 1º nos apresenta o conceito de deficiência, aprovado pela ONU em Assembleia Geral, o qual afirma que a pessoa com deficiência é considerada como:

[...] aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU, 2006, art. 1º)

Considerando a importância da inclusão escolar para o atendimento de qualidade a todos os alunos, defendemos que existe a necessidade de um trabalho colaborativo entre escola, família e comunidade. Além disso, o respeito às individualidades dos estudantes, em especial aos alunos com deficiência, que carecem não só de intervenções diversificadas, mas também de tempo suficiente para que a aprendizagem aconteça de forma efetiva nas aulas de Educação Física.

Reis *et al.* (2021), em estudo realizado na área da deficiência intelectual, cujo objetivo era conhecer as dificuldades enfrentadas por uma criança com Síndrome de Down no contexto escolar e propor possíveis contribuições, almejando a inclusão, utilizam como proposição metodológica a TBDH de Bronfenbrenner (1996) e contribuem significativamente para a compreensão dos diversos contextos que abrangem toda a complexidade do assunto em questão, de forma dinâmica, diferente de quando o olhar está voltado para uma única perspectiva. Ressaltamos que o estudo apontou para o fato de que nem todos os contextos estão relacionados diretamente à criança, como as leis voltadas para a deficiência e a preparação dos profissionais para o processo de inclusão. No entanto tais fatores influenciam diretamente nos contextos proximais das crianças nas aulas de Educação Física Escolar.

Para ilustrar como um aluno pode ter suas necessidades garantidas por meio da ação intencional dos docentes, utilizamos o estudo realizado por Barcelli e Rosalino (2022), que buscou elencar estratégias de ensino específicas para estudantes com deficiência intelectual (DI). Os autores apresentaram algumas possibilidades pensadas a fim de potencializar a aprendizagem dos estudantes com DI. São elas: conhecer o aluno, trabalhar coletivamente, valorizar as diferenças e visar a aprendizagem significativa, sendo que, nesta última, podemos partir de atividades de interesse do estudante. Ainda foram mencionadas outras estratégias, como uso de atividades lúdicas por meio de jogos; utilização de recursos visuais, como imagens ou cartazes; o auxílio do computador, até mesmo para favorecer a comunicação, em caso de necessidade; o fortalecimento dos aspectos socioafetivos e a repetição das orientações.

Com a perspectiva de buscar entender como vem ocorrendo o processo de inclusão nas aulas de Educação Física escolar em uma escola da rede municipal, o presente estudo foi proposto. Assim, utilizamos a TBDH para analisar como está acontecendo o processo inclusivo a partir da perspectiva de professores e outros atores que convivem no contexto da escola.

3.4 O Projeto Político Pedagógico (PPP) e o planejamento docente nas aulas de Educação Física Inclusiva

A organização da estrutura escolar envolve uma diversidade de complexidades as quais precisam ser constantemente realinhadas coletivamente, num movimento de diálogos e reflexões das ações pedagógicas no contexto escolar. Dessa maneira, toda a comunidade escolar deve envolver-se na construção e reconstrução coletiva de um importantíssimo documento obrigatório norteador das práticas pedagógicas e resultados educacionais, o Projeto Político Pedagógico (Corte *et al.* 2016). O PPP é normatizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, de acordo com a Resolução CNE/CEB n. 07/2010, como consta em seu Art. 20:

§ 1º O Projeto Político-Pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2010a, p. 6).

Ainda de acordo com a resolução, como é apresentado em seu artigo 34, “[...] os sistemas, as redes de ensino e os projetos político-pedagógicos das escolas devem expressar com clareza o que é esperado dos alunos em relação à sua aprendizagem” (Brasil, 2010a).

Com relação à Educação Especial, o documento determina que o PPP e o regimento da escola deverão contemplar:

[...] a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento. (Brasil, 2010a, p. 12)

Conforme consta no parágrafo único da Resolução CNE/CEB n. 04/2009, os recursos de acessibilidade são considerados:

[...] aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços (Brasil, 2009, p.01).

Fica esclarecido na resolução acima referida que o AEE, serviço da Educação Especial, precisa ser oferecido no contraturno escolar, não pode substituir o ensino regular e deve contribuir para ampliar o acesso ao currículo e favorecer a autonomia dos estudantes à medida em que proporciona independência a eles (Brasil, 2009).

A estrutura organizacional da escola é descrita por Darido e Venâncio (2012) como um espaço que resiste às mudanças e ao trabalho crítico e coletivo. Precisamos, dessa forma, que haja a quebra de paradigmas individuais e da falta de objetividade, ao buscar por objetivos que sejam “[...] comuns, coerentes, relevantes e dialógicos” (Darido e Venâncio, 2012, p.2).

Souza (2009) salienta que o projeto pedagógico se torna mais democrático quando elaborado integralmente pela equipe escolar, em comparação à construção centralizada e baseada num modelo pré-estabelecido pela secretaria da educação. A construção coletiva, além de favorecer a corresponsabilidade para concretização das propostas, aproxima a teoria da prática.

O estudo de Cunha *et al.* (2021) buscou analisar se os Projetos Político Pedagógicos das escolas estão de acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e se há regulamentação do AEE com as devidas adequações relacionadas à documentação para o atendimento dos estudantes elegíveis para os serviços da Educação Especial. As pesquisadoras concluíram que as escolas analisadas ainda não cumpriam integralmente o que se esperava estar contido no PPP, especialmente em relação às estratégias e recursos necessários à inclusão plena dos estudantes em ambiente escolar.

As estratégias pedagógicas são vistas por Guimarães e Sardagna (2021) como garantia de acessibilidade curricular. As autoras encontraram em sua revisão de literatura dois eixos fundamentais: 1- a formação de professores para a inclusão e 2- currículos e metodologias para inclusão. Com relação à formação docente, as pesquisadoras identificaram que:

[...] ao sensibilizar educadores e a sociedade em geral no que diz respeito à diversidade ocorre uma sensibilização aos atores envolvidos (gestores, docentes, comunidade) de que as políticas de inclusão são necessárias e devem abranger toda a população. (Guimarães e Sardagna, 2021, p.3)

No tocante às estratégias de ensino, Guimarães e Sardagna (2021) observaram a constante necessidade de reflexão sobre a organização da prática pedagógica, já que esta deve possibilitar o acesso ao currículo por todos os estudantes. As investigações também permitiram a constatação de que, nas últimas décadas, os novos modos de vida têm favorecido o envolvimento das pessoas com deficiência nos contextos de aprendizagem, bem como desenvolvimento de “[...] suas potencialidades e competências que individualizam os sujeitos e flexibilizam o currículo, para as necessidades individuais de aprendizagem” (Guimarães e Sardagna, 2021, p.04).

Floriani e Fernandes (2015) discutem, inclusive tendo como base documentos oficiais como a Declaração de Salamanca, as diferenças entre os conceitos de adaptação curricular e flexibilização curricular. Os autores entendem que o termo “adaptação curricular” pode remeter à ideia de adequação de métodos, técnicas e recursos às diferentes necessidades advindas das deficiências e das altas habilidades, ao passo que a expressão “flexibilização curricular” pode ser entendida como adequações voltadas para todos os alunos.

O estudo de Leite (2000) aponta que devem ocorrer reflexões acerca do currículo enquanto projeto, porém acreditam ser fundamental incumbir aos professores o papel de gestores do currículo. O estudo critica a oferta do “mesmo” para todos os alunos, considerando que privilegia apenas alguns, na medida em que os alunos que pertencem a grupos que destoam da cultura escolar acabam sendo prejudicados.

Venâncio e Darido (2012) reafirmam o compromisso da escola em garantir uma educação de qualidade, onde os saberes e atitudes políticas dos docentes são integrados e colaboram para a transformação da sociedade, apontando que é preciso refletir criticamente sobre as fragmentações e projetos pedagógicos distantes da realidade. A Educação Física também tem responsabilidade em contribuir coletivamente para a construção do PPP, assim, não cabe aos professores da área apenas o ambiente restrito das quadras. Nesse sentido, a coordenação pedagógica tem papel essencial, pois é responsável por articular as ações pedagógicas, fornecendo condições favoráveis para o trabalho coletivo e motivando os envolvidos no processo.

[...] experiências mais significativas, para que a partir delas compreendam a linguagem corporal, respeitem o outro e a si próprios. Desta forma o professor de Educação Física deve propor um plano que considere as características e necessidades dos estudantes, e este deve ir ao encontro dos princípios do projeto pedagógico de cada escola. (Venâncio e Darido, 2012, p.9)

[...] a Educação Física integrada em outras áreas do currículo escolar deve permitir ações interdisciplinares, que favoreçam o processo educativo como um todo, assumindo um papel fundamental no processo de superação da visão fragmentada sobre o corpo e também suplantando as práticas pedagógicas que têm produzido outros tipos de fragmentação: na relação professor-aluno, na relação aluno-conhecimento, na relação aluno-aluno, na relação entre o contexto escolar e a realidade social. (Souto *et al.* 2010, p.9)

De forma mais específica e relacionada diretamente à Educação Física, entendemos ser necessário dedicar atenção ao planejamento docente reflexivo e a uma sistematização curricular que contemple a promoção de aprendizagens significativas a todos os estudantes.

O conceito de planejamento é definido por Vasconcellos (2000) como uma importante ferramenta que tem o poder de interferir na realidade, isto significa que sua ação é transformadora. O autor afirma que o planejamento auxilia na antecipação das ações na busca dos resultados almejados e serve ainda como instrumento avaliativo para os professores refletirem sobre as dificuldades e agirem intencionalmente para superar situações reais, transformando-as.

Impolcetto *et al.* (2007) identificaram a necessidade de produção de referenciais teóricos relacionados à seleção e organização dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de EF na escola, com o intuito de oferecer subsídios aos docentes para sustentação de suas práticas pedagógicas. O estudo concorda com as orientações dos PCNs no que tange às dimensões dos conteúdos, as quais apresentamos a seguir: conceituais (o que se deve saber), procedimentais (saber fazer) e atitudinais (como se deve ser). Com relação aos temas trabalhados nas aulas, apontam que, com frequência, os professores privilegiam nas aulas práticas que possuem maior afinidade em detrimento de outras que garantiriam a diversidade e, por conseguinte, favoreceriam uma maior participação dos alunos. Os autores concluíram que os conteúdos procedimentais são mais valorizados pelos docentes, apesar de acreditarem que a contextualização advinda dos conteúdos conceituais e os valores referentes aos conteúdos atitudinais podem agregar mais significado à prática da técnica nas aulas.

Conforme explana Darido (2007), apesar de, historicamente, a EF ter apresentado caráter excludente, selecionando indivíduos em aptos e inaptos, o professor pode apresentar dificuldades em modificar procedimentos e evitar práticas antigas que geram exclusão. A autora nos propõe refletir sobre a postura inclusiva do professor, que se efetiva quando ele “apoia, estimula, incentiva, valoriza, promove e acolhe o estudante” (Darido, 2007, p.18) . Ao demonstrar que acredita no aluno, o docente contribui para a construção da autoimagem daquele e convence o estudante de que ele pode aprender, revelando, com isso, a importância da valorização e reconhecimento das diferenças.

Como sugestões de estratégias metodológicas, Darido (2007) avança que os professores podem utilizar formas diversificadas de abordagem dos conteúdos, como um painel de notícias sobre temas relevantes; utilização de vídeos; pesquisas na

internet e mídia impressa; palestra; além do estímulo à autonomia dos alunos nas aulas (permitindo que se organizem em grupos, modifiquem regras, realizem discussões...); trabalhos em grupo; utilização de materiais diversificados e espaços alternativos, como praças, parques públicos, laboratórios de informática, bibliotecas, espaços vizinhos da escola, dentre outros.

A LBI deixa clara a necessidade de aprimoramento dos sistemas educacionais “[...] visando à garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015, p. 12). Ademais, a mesma lei assegura que a implementação das ações favoráveis a um sistema educacional que vise à plena inclusão dos estudantes com deficiência e que seja capaz de garantir a acessibilidade e eliminação de barreiras também deve contemplar um:

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015, p. 12).

Silveira *et al.* (2023), ao investigarem estratégias pedagógicas inclusivas em EF, identificaram diferentes e significativas abordagens que favoreceram práticas docentes inclusivas, sendo algumas delas mais generalistas e outras mais voltadas para determinadas deficiências. Baseando-se no estudo de Manzini (2010) e na Lei Brasileira de Inclusão, os autores revisitam os conceitos de trabalho pedagógico e estratégias pedagógicas direcionadas para a área da inclusão e reafirmam a necessidade de que as ações devem ser intencional e previamente planejadas, observando não só as características das deficiências dos alunos, mas também suas potencialidades, assim como os objetivos almejados e as barreiras que interferem nesse processo.

A antecipação é um dos recursos utilizados para auxiliar na manutenção da rotina de estudantes com deficiência e têm demonstrado bons resultados, como aponta o estudo de Lambert *et al.* (2017). Ao antecipar os acontecimentos para um estudante autista, por meio de figuras, foi possível perceber que sua adaptação na rotina da turma foi facilitada e houve melhor organização; tal tática, entretanto,

quando não foi mais necessária, deixou de ser utilizada. Em outras palavras, estratégias e recursos pedagógicos utilizados de modo intencional podem fornecer condições para melhor atender necessidades específicas dos estudantes. Consideramos válido ressaltar, ainda, a importância de reavaliar frequentemente o uso dos recursos quanto à sua funcionalidade, para garantir a progressiva autonomia dos estudantes, como aconteceu no caso do estudo acima descrito.

Dentre as estratégias mais gerais encontradas por Silveira *et al.* (2023) no estudo, constam o planejamento com olhar mais cuidadoso, a fim de garantir a participação de todos os estudantes, incluindo também a adaptação curricular e do espaço, repetição das atividades, atividades favorecedoras de socialização, atividades lúdicas, conversas com a turma, utilização de materiais alternativos, avaliação constante do processo individual de cada aluno com deficiência, além da adoção de atitudes positivas por parte dos professores em relação à participação dos alunos.

Alguns dos estudos analisados por Silveira *et al.* (2023) apontaram técnicas específicas para atender às demandas de determinadas necessidades, como: tutoria para estudante com deficiência física; reconhecimento e uso daquilo que desperta o interesse do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas; trabalho com projetos em aulas com estudantes com deficiência visual (abrangendo toda a turma) e estratégias envolvendo adaptação, instrução, comunicação e colega tutor em vivências abarcando alunos com deficiência auditiva. Identificaram também práticas que consideraram mais exitosas, voltadas ao trabalho de parceria realizado entre o professor de Educação Física e o professor do AEE, como podemos ver nos seis princípios elencados pelos autores:

[...] disponibilidade de tempo e momentos de diálogos, elaborar um plano de trabalho, acompanhamento e avaliação para viabilizar ajustes, compartilhamento de responsabilidades e de estratégias e colaboração de outros profissionais e da família (Silveira *et al.*, 2023, p. 08).

O trabalho colaborativo ou coensino pode ser entendido como um trabalho realizado entre o professor da sala regular e o professor responsável pela Educação Especial, de modo que ambos compartilham as responsabilidades de planejamento, implementação e avaliação junto ao aluno que necessita dos serviços da Educação

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, à formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (Brasil, 2008, p. 11).

No mesmo estudo, a pesquisadora realizou observações sobre a importância de planejar as aulas com antecedência, pensando nas adaptações a serem realizadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Dentre as dificuldades apontadas pelos docentes que participaram do estudo, chamou a atenção o problema comum a alguns, no que diz respeito ao tempo disponível para dedicarem-se ao planejamento, o que interfere diretamente na participação dos alunos nas aulas. O mesmo ocorreu com o coplanejamento, pois, com o professor que não se dispôs a planejar as aulas no formato de parceria, a pesquisadora atuou apenas como cuidadora do estudante, realizando tarefas desconectadas do grupo.

Nesse mesmo sentido, Hoffmann (2001) salienta que a avaliação precisa ser uma ação mediadora entre o conhecimento e o aluno, servindo de base para reflexões e críticas acerca das ações pedagógicas. Logo, o planejamento deve fornecer meios para confrontar o que se espera e o que se alcança com os avanços dos estudantes. Nesse contexto, a autora destaca a importância dos registros acerca de cada aluno, que tem seus modos próprios de acessar, produzir e expressar o

conhecimento. Desse modo, também o processo avaliativo carece de ferramentas diversificadas.

Corroborando o pensamento de Pacheco (2021), a avaliação em EF não pode se reduzir a modelos tradicionais de classificação baseando-se em habilidades motoras estabelecidas, pois, além de não contemplar a inclusão dos estudantes, colabora para a desvalorização e exclusão deles.

A BNCC (Brasil, 2017) aponta que a elaboração dos currículos deve estar atrelada ao projeto PPP, considerando as necessidades, interesses e as potencialidades dos estudantes. Todo o trabalho pedagógico, portanto, deve ser organizado tendo em vista a necessidade de promover a equidade, com a promoção de práticas educativas inclusivas nos diversos contextos escolares, almejando eliminar situações de exclusão que costumam marginalizar as pessoas com deficiência.

4. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

4.1 Universo da pesquisa

Este estudo tem natureza qualitativa e exploratória e tem como pretensão inicial ampliar as reflexões e a compreensão sobre os motivos e dificuldades que interferem no processo de inclusão dos estudantes com deficiência do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física escolar, na realidade da rede municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo. Intenciona, também, traçar possíveis caminhos que contribuam para a formação docente.

Conforme Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa compreende o mundo a partir de uma visão interpretativa, ou seja, os pesquisadores tentam entender os fenômenos estudados e seus significados em seus ambientes naturais.

A presente pesquisa, caráter qualitativo como já supracitado, tem como estratégia investigativa o estudo de caso que, conforme Ludke e André (2013), pode contribuir para orientar o trabalho ao facilitar a interpretação em seu contexto real, por permitir a representação abrangente da realidade, de maneira mais aprofundada.

Sabemos que o contato direto com o ambiente e com o objeto de estudo, característicos de uma pesquisa qualitativa, propiciam a identificação e a explicação da natureza dos fenômenos educativos, a partir de um viés científico (Prodanov; Freitas, 2013, p.70).

Por fim, entendemos que o propósito da pesquisa exploratória é “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, buscando torná-lo explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2010, p.27). É exatamente nessa perspectiva que foi delineado o estudo em questão.

4.2 Participantes

Foram convidados para participar do estudo professores que ministram aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, efetivos ou que estejam contratados em caráter temporário, em uma escola da rede pública municipal do interior de São Paulo no ano de 2024. Foram convidados também o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a coordenadora pedagógica (CP). Tão logo o aceite do convite foi confirmado, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz (Apêndice B) e obtiveram uma via dos documentos. Esperava-se que a pesquisa fosse realizada com sete participantes, no entanto ela aconteceu com seis participantes.

4.3 Local da pesquisa

A escola em que a pesquisa foi realizada encontra-se na periferia da cidade de São José do Rio Preto. Conta com 40 professores efetivos e contratados em caráter temporário, para atuação em 32 turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino. A unidade escolar (UE) teve 957 alunos matriculados em 2024, dos quais 35 contaram com os serviços da Educação Especial, incluindo estudantes com e sem laudo médico constando a conclusão do diagnóstico.

De acordo com o informado, para que os estudantes com deficiência ou que estejam em investigação sejam atendidos e/ou acompanhados pelo professor do AEE

em ambiente escolar, a família precisa estar de acordo e preencher documentação com as devidas autorizações.

Com relação à acessibilidade arquitetônica, a UE conta com banheiros adaptados, sinalização com placas e rampas para acesso à quadra.

Lembramos que esta rede de ensino conta com professores especialistas de Educação Física apenas nos anos finais do Ensino Fundamental. Por esse motivo, na Educação Infantil e nos anos iniciais do EF, as aulas são ministradas por professores polivalentes.

4.4 Materiais e Métodos

Nesta pesquisa, os professores de Educação Física participaram de entrevista semiestruturada (Apêndice D) realizada de modo presencial. O professor do AEE e a coordenadora pedagógica responderam o questionário contendo questões abertas e de múltipla escolha (Apêndices F e G, respectivamente).

De acordo com Minayo (2009), tais métodos consistem na combinação de perguntas abertas e fechadas em que os entrevistados têm liberdade para fazer posicionamentos em relação ao tema, sejam eles favoráveis ou não. As respostas foram analisadas tendo como base a TBDH de Bronfenbrenner (1996).

4.5 Procedimentos para a coleta de dados

A entrevista semiestruturada permite, conforme Gil (2010), a liberdade de expressão dos entrevistados, utilizando-se de roteiro de perguntas pré-estabelecidas, com gravação de áudio, e foi realizada com os professores da rede municipal de ensino que ministravam aulas de EF em turmas regulares do Ensino Fundamental em 2024, com o objetivo de verificar como vem ocorrendo o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, assim como os principais desafios encontrados pelos docentes.

O roteiro de perguntas contemplou aspectos referentes ao perfil dos participantes; a visão que os educadores têm sobre a inclusão escolar; as dificuldades e desafios enfrentados no dia a dia da prática docente para garantir o direito dos

alunos com ou sem deficiência de participarem efetivamente das aulas de Educação Física; os recursos e estratégias utilizados nas aulas, desde o planejamento até a formação profissional, inicial e continuada; bem como sugestões dos professores para aprimorar a educação inclusiva na rede municipal de ensino.

As entrevistas foram realizadas com os professores no próprio ambiente escolar. Os professores 2 e 3 foram entrevistados no mesmo momento, tendo em vista a necessidade de favorecer a dinâmica de organização dos docentes, pois estavam em horário de preparo de material, previsto na jornada de trabalho semanal dos professores.

Da mesma forma, o questionário foi entregue em mãos para o professor do AEE e para a coordenadora pedagógica; em ambos foram contempladas perguntas relacionadas à formação docente, à visão de inclusão e às ações colaborativas para a implementação da inclusão nas aulas de Educação Física.

4.6 Procedimentos para a análise de dados

As entrevistas foram transcritas na íntegra para análise e interpretação dos dados, com a finalidade de compreender o significado deles. Este procedimento é denominado por Gibbs (2009) como tratamento dos dados.

Os dados obtidos foram codificados e hierarquizados em categorias. Gibbs (2009) nos diz que o pesquisador que realiza um estudo de cunho qualitativo reflete sobre ele; não é, por conseguinte, um mero observador, principalmente por se preocupar em assegurar a qualidade na análise dos dados.

Por fim, o estudo utilizou documentos oficiais referentes à Educação Especial e inclusiva em âmbito nacional, estadual e municipal.

4.7 Aspectos Éticos

Para realização deste trabalho, o projeto de pesquisa foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação para a devida anuência (Apêndice C); submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências UNESP - Bauru e

cadastrado na Plataforma Brasil sob o CAEE: 80221024.1.0000.5398, cujo parecer de aprovação é de nº 6.997.998, datado de 11 de agosto de 2024 (Parecer Consubstanciado do CEP - Apêndice G).

5 RECURSO EDUCACIONAL

Após a identificação e reflexão sobre a situação em que se encontra a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física na rede municipal de ensino em questão e a observação das principais dificuldades relacionadas a essa inclusão nas referidas aulas, que podem constituir-se em barreiras para a aprendizagem.

Encontra-se em fase de elaboração um Caderno de Orientações organizado com a intenção de contribuir com formação continuada para professores, apontando diretrizes e possibilidades que privilegiam a participação de todos os estudantes, ao ilustrar sugestões de vivências que englobam a inclusão nas aulas de Educação Física.

Foram privilegiados jogos e brincadeiras da cultura corporal de movimento pensados a partir dos benefícios de um trabalho docente colaborativo e voltado para metodologias centradas na figura do aluno, atentando para o fato de que os melhores resultados são alcançados quando oportunidades de colaboração e cooperação são oferecidas aos professores. O mesmo acontece quando este formato de trabalho é desenvolvido com os estudantes, conforme aponta Damiani (2008).

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os objetivos definidos para o presente trabalho, as respostas obtidas depois das entrevistas e questionários foram organizadas nas seguintes categorias: a) legislação; b) experiência profissional; c) formação profissional; d) principais desafios; f) planejamento docente e g) perspectivas sobre a inclusão.

6.1 Legislação vigente no município

Um dos objetivos deste trabalho foi refletir e analisar as legislações pertinentes à Educação Especial e inclusiva na cidade foco. Objetivamos verificar sua adequação às legislações vigentes e relacionar seu impacto na prática educativa, ao observar seus reflexos na participação dos alunos elegíveis para os serviços da Educação Especial nas aulas de Educação Física.

Tendo em vista a finalidade de atender às diretrizes estabelecidas pelas leis federais e estaduais para o atendimento de estudantes com deficiência, a Secretaria Municipal de Educação (SME) elaborou e implementou resoluções próprias, estabelecendo normativas que regulamentam e direcionam o trabalho dos profissionais que atendem às demandas da Educação Especial na rede.

A Resolução SME 06/2021, que trata do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino, visa adequar-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, considerando, ainda, a LDBEN 9394/96 com suas alterações. A Resolução dispõe sobre:

- o delineamento dos alunos público-alvo da Educação Especial (estudante elegíveis para os serviços da Educação Especial);
- a organização dos serviços do AEE, assim como os atendimentos em Sala de Recursos Multifuncional (SRM);
- a organização por setores e instituições parceiras (Organizações da Sociedade Civil - OSCs);
- a forma de contratação dos professores e a formação necessária;
- o PPP, que deve institucionalizar o AEE, constando: SRM e seus equipamentos; a dupla matrícula; o cronograma de atendimentos em SRM; o Plano de Ensino da U.E. e Plano de Trabalho da rede; os professores do AEE e demais profissionais; e as redes de apoio.
- as atividades desenvolvidas pelo professor do AEE (incluindo a colaboração com a equipe escolar);
- o formato do atendimento dos estudantes com altas habilidades;
- a avaliação e o encaminhamento de alunos sem diagnóstico para setores específicos;
- os documentos de preenchimento obrigatório pelos docentes: FOA (Ficha de Observação do Aluno); FIA (Ficha de Informações do Aluno);

A implementação dessa resolução em nível municipal demonstra que as discussões e aprovações de legislações em nível federal vêm sendo consideradas, aceitas e incorporadas. Tal fato nos remete a comprovação dos pressupostos da TBDH de Bronfenbrenner (1996), que prevê, em seu modelo, que as interferências de decisões e comportamentos em diferentes ambientes podem e devem impactar a participação da pessoa em desenvolvimento em contextos imediatos de sua vida.

Devemos, porém, ponderar que nem todas as legislações já aprovadas serão incorporadas de imediato. No estudo de Hernandez-Garcia (2023), verificou-se que neste mesmo município ainda não foi implementada a contratação do professor especialista em Educação Física, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, uma legislação vigente desde o final do século passado ainda não está sendo efetivamente cumprida em algumas localidades. Discutindo à luz da TBDH, o descumprimento da legislação por parte dos gestores municipais pode se dar ao fato da não ampliação de investimentos no setor educacional. Portanto, é fundamental analisar o contexto a partir de uma perspectiva temporal, desde a aprovação das leis até a sua aplicação real.

No estudo de Costa (2024), reforça-se esta dicotomia entre a criação e a aplicação prática das políticas públicas ou mesmo a ausência delas, e o impacto indireto na vida dos estudantes, especialmente dos alunos com deficiência. A autora, baseada na teoria Bioecológica, ao destacar a importância dos contextos, permite-nos refletir sobre como o macrossistema, representado pelas políticas públicas em diversos níveis, pode influenciar as práticas educacionais e, conseqüentemente, o desenvolvimento das crianças.

Para Bronfenbrenner (1996), o macrossistema engloba toda a cultura daquela sociedade, governo em nível nacional, crenças e ideologias. Esse sistema permeia os demais e, dessa forma, influencia e sofre influência deles.

Tratar de assuntos relacionados à Educação Especial apresenta-se não apenas como uma necessidade, mas também como uma grande responsabilidade. Acreditamos ser fundamental conhecer o longo caminho já percorrido para compreender a realidade em que nos encontramos. Essas reflexões estão alinhadas ao conceito de cronossistema presente na Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner, à

Dentro do processo histórico, focando a inclusão, o termo “público-alvo”, utilizado em muitos documentos oficiais, vem sendo substituído por “alunos/estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial”, termo que já foi adotado nos documentos da rede estadual de São Paulo. Como ilustração, a Resolução SEDUC nº 21, de 21/06/2023, a qual dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA. Em face das constantes alterações nas nomenclaturas, a opção pela substituição ocorre em virtude de que o termo “público”, a nosso ver, aproxima-se do sentido de clientela, que se encontra no campo semântico de comércio e vendas (especificamente, a um conjunto de clientes de um estabelecimento comercial).

De acordo com os documentos acima referidos, os professores de EF precisam elaborar o Plano de Desenvolvimento Individualizado do professor regular (PDI/PR), podendo receber auxílio do professor do AEE, sob supervisão da coordenação pedagógica e da direção da escola. Observamos aqui o trabalho integrado e em equipe, fator positivo para garantir a inclusão na prática, como nos aponta Dias (2023). Porém qualquer elo frágil no trabalho coletivo pode interferir negativamente dentro de um microssistema, por exemplo, aulas de Educação Física inclusiva, como nos apresenta os pressupostos da TBFH de Bronfenbrenner (1996).

O PDI/PR deve conter informações relacionadas à identificação do aluno, seu histórico escolar, bem como à avaliação diagnóstica de habilidades que o estudante já possui. No plano também precisa constar o desenvolvimento do aluno nas áreas de leitura, escrita, matemática e desenho, assim como suas habilidades psicomotoras, de linguagem e expressivas. As adaptações e flexibilizações necessárias ainda devem ser especificadas. Ademais, os professores devem incluir as habilidades da BNCC, os objetivos, conteúdos, recursos e resultados alcançados pelos alunos para os quais o documento foi elaborado. Consideramos que essa documentação é fundamental, como propõe Prado Jr. (1998) e Patrinhani, Magnoni e Prado Jr. (2017), pois devemos conhecer quem é nosso aluno para o planejamento adequado das atividades da Educação Física no contexto escolar.

A construção de um plano individualizado se alinha à TDBH de Bronfenbrenner, uma vez que considera as especificidades e necessidades individuais de cada aluno ao pensar em propostas adaptadas, fornecendo condições favoráveis para tomada de decisão conscientes por parte dos professores, propiciando, desse modo, melhores condições para seu desenvolvimento integral. Destaca-se ainda, a possibilidade de um trabalho realizado em forma de colaboração, permitindo interações benéficas para os estudantes. Dessa maneira, os envolvidos compartilham tanto seus saberes, quanto às responsabilidades pelo processo de aprendizagem dos estudantes (Mendes, 2006; Sousa; Silva; Fantacini, 2016).

Buscando adequar-se às legislações referentes aos acompanhantes de apoio escolar dos alunos que necessitam dos serviços da Educação Especial, a Secretaria Municipal de Educação criou a Resolução SME nº 07/2019, que descreve o trabalho a ser desenvolvido pelo profissional denominado acompanhante de apoio escolar. Esse profissional deve atuar nas escolas públicas municipais, atendendo aos alunos com deficiência e/ou estudantes com transtornos globais de desenvolvimento (termo conforme consta do documento), de acordo com as necessidades dos alunos, indo ao encontro do proposto na PNEEPEI de 2008 (Brasil, 2008). Dentre as atividades de trabalho, estão aquelas relacionadas ao cuidado pessoal, alimentação, higiene e locomoção, “excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (São José do Rio Preto, 2019).

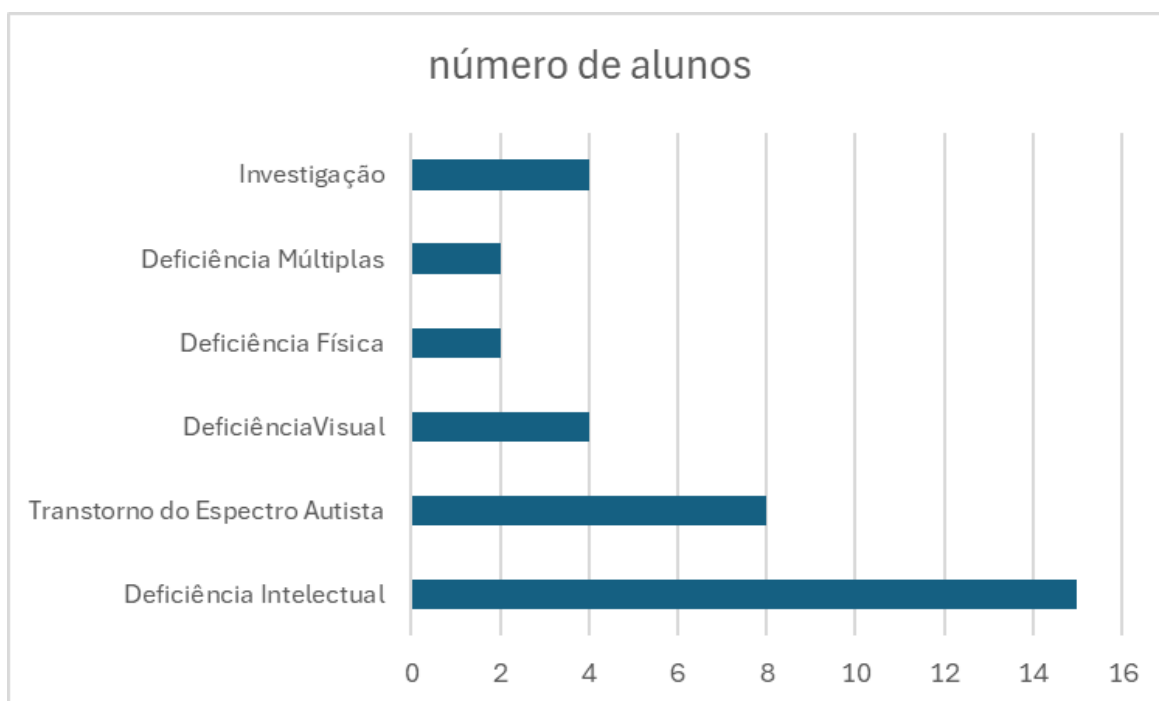
De acordo com o documento, o acompanhante de apoio escolar pode atuar no interior da sala de aula, desde que haja comprovação da necessidade da criança, e não deve interferir no trabalho do professor. Porém precisa estimular a independência e a autonomia do aluno.

Tendo em vista o direito dos alunos que necessitam de apoio em ambiente escolar e a oferta do profissional de apoio, é importante que salientemos a necessidade de que o mesmo tenha a formação requerida adequada para atender às urgências dos alunos com deficiência de modo satisfatório.

Como já foi mencionado, a TBDH nos permite pensar nas unidades: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT). Relacionando o serviço realizado pelos profissionais de apoio à inclusão com a TBDH, a Pessoa é o estudante com deficiência, que, no contexto do ambiente escolar, deverá receber os auxílios necessários. O Processo, que é caracterizado pelas interações entre o indivíduo e o ambiente, é facilitado pelo profissional que o acompanha. O contato direto com o estudante se alinha ao conceito dos “processos proximais” de Bronfenbrenner e, à medida que o acompanhante auxilia o estudante, impacta diretamente seu desenvolvimento (Assis *et al.*, 2021).

Buscando identificar se a legislação em vigor tem possibilitado a inclusão nas escolas municipais, foi realizado um levantamento dos alunos com deficiência matriculados na Unidade de Ensino em estudo em 2024. A partir do contato com a coordenadora pedagógica, foi possível acessar dados sobre as matrículas efetuadas e as características dos estudantes com deficiência que frequentam a escola. Na Figura 3, são apresentadas, divididas pelo tipo de deficiência, as 35 crianças matriculadas na escola .

Figura 3 - Número de alunos matriculados distribuídos pelo tipo de deficiência.



Fonte: Elaborado pela autora

Ao olharmos e analisarmos os dados apresentados na Figura 3, dois sentimentos nos afloram. O primeiro é o de que a inclusão está ocorrendo e, portanto, temos que concordar com Souto *et al.* (2014) quando afirmam que o processo inclusivo está em constante evolução, principalmente a partir da criação de legislações e suas aplicações. Nessa perspectiva, a quantidade de estudantes com deficiência no contexto escolar tende a aumentar, como já sinalizam os dados do INEP (2022).

O segundo sentimento é o de que ainda são poucos alunos com deficiência envolvidos nesse contexto escolar, isto é, os 35 alunos com deficiência identificados na UE representam 3,65% do total dos alunos matriculados. No entanto concordamos com Soler (2005) quando este afirma que a presença do aluno com deficiência no ambiente escolar gera modificações que vão desde a formação dos alunos, passando pela adequação da estrutura física e contemplando as necessárias mudanças pedagógicas no dia a dia das aulas.

É importante enxergar o percurso histórico de forma positiva e isso acontece ao reconhecermos que as legislações mais significativas voltadas para a inclusão se iniciaram na década de 1990 e hoje já podemos observar os estudantes com

deficiência incluídos no sistema escolar. Ao compreendermos esse processo, concordamos com os pressupostos da TBDH quanto ao cronossistema, pois algumas mudanças costumam ocorrer em função do tempo conforme verificamos no estudo Benetti (2013). Leva-se tempo para que uma ideia seja disseminada, incorporada e aplicada, assim como vem ocorrendo com o processo de inclusão.

Concordamos também com a visão de Freire, Venditti Júnior e Prado Júnior (2023) sobre as mudanças no chão da escola nas aulas de Educação Física passarem pela formação do aluno e suas vivências em nível de graduação. Somente o conhecimento sobre os tipos de deficiência e sua aplicação no momento da intervenção nas aulas na escola é aquilo que possibilita a efetivação do processo inclusivo.

Observamos também o maior número de alunos com Deficiência Intelectual e TEA matriculados. Porém seis tipos de deficiência foram encontrados entre os alunos matriculados. Dados semelhantes foram encontrados por Dias (2023) quando analisou quais tipos de deficiência encontravam-se no contexto escolar de uma cidade do interior de São Paulo. A autora encontrou primeiro deficiências intelectuais, seguidas de deficiência física e múltiplas. Portanto, começa a se desenhar o perfil dos alunos com deficiência incluídos no contexto escolar.

Tais dados reforçam a visão de Soler (2005) de que a escola deve ser um espaço aberto a todos, democrático e acolhedor. Guimarães e Sardagna (2021) observaram, ainda, a constante necessidade da adaptação da prática pedagógica visando a atender as necessidades e potencialidades de todos os estudantes.

6.2 Experiências formativas, profissionais e considerações a respeito das práticas inclusivas na visão dos especialistas

6.2.1 Coordenação Pedagógica

A Coordenadora Pedagógica (CP) participante da pesquisa também atua nos anos finais do EF. Sua experiência é inferior a cinco anos na gestão escolar. Apesar de a gestora não possuir formação em Educação Especial nem em Educação Física Inclusiva, afirmou realizar cursos relacionados à Educação Especial.

A gestora da escola considera que a Educação Física inclusiva é muito importante no contexto escolar. Em sua opinião, dentre os fatores que dificultam a implementação de práticas inclusivas na escola em questão, destacam-se a falta de formação docente, a falta de recursos e a infraestrutura inadequada. A fala da CP corrobora o pensamento de Darling-Hammond (2015), quando expõe que professores que possuem acesso a melhores oportunidades formativas atuam com maior confiança em relação aos demais docentes.

Dentre os desafios apontados por Fiorini e Manzini (2016) para garantir a inclusão, constam a escassez de recursos materiais e as lacunas na formação continuada; esta última, na visão dos autores, quando bem realizada, tem potencial para fornecer aos professores instrumentos capazes de amenizar as dificuldades e reforçar propostas pedagógicas que obtiveram êxito.

A CP considera que a formação inicial dos professores de EF não seja suficiente para atender as demandas exigidas para garantir uma EF inclusiva. Contudo afirmou que os professores de EF atuantes na escola possuem formações voltadas para a área da inclusão. A esse respeito, Pacheco, Alves e Duarte (2017) salientam que os conteúdos abordados nos cursos de formação inicial devem estar vinculados às necessidades encontradas no dia a dia docente, ou seja, a teoria deve estar alinhada à prática, pois as experiências vivenciadas pelos estudantes de EF na graduação podem interferir em seu trabalho no futuro.

Segundo a coordenadora, a escola não costuma promover ações específicas direcionadas para a inclusão, além do trabalho realizado em parceria com o professor do AEE:

Somente o trabalho sobre Educação Inclusiva no HTPC (Coordenadora Pedagógica, 2024).

Dentre as principais necessidades formativas indicadas pela CP para contribuir com a formação docente na área da inclusão, inclusive de professores que não possuem graduação em Educação Física (polivalentes), a mesma elencou:

Trabalhar a educação inclusiva na formação continuada dos professores no HTPC; ter a parceria do professor do AEE no HTPC; oferecer informações sobre os alunos atendidos pelo AEE no HTPC (Coordenadora Pedagógica, 2024).



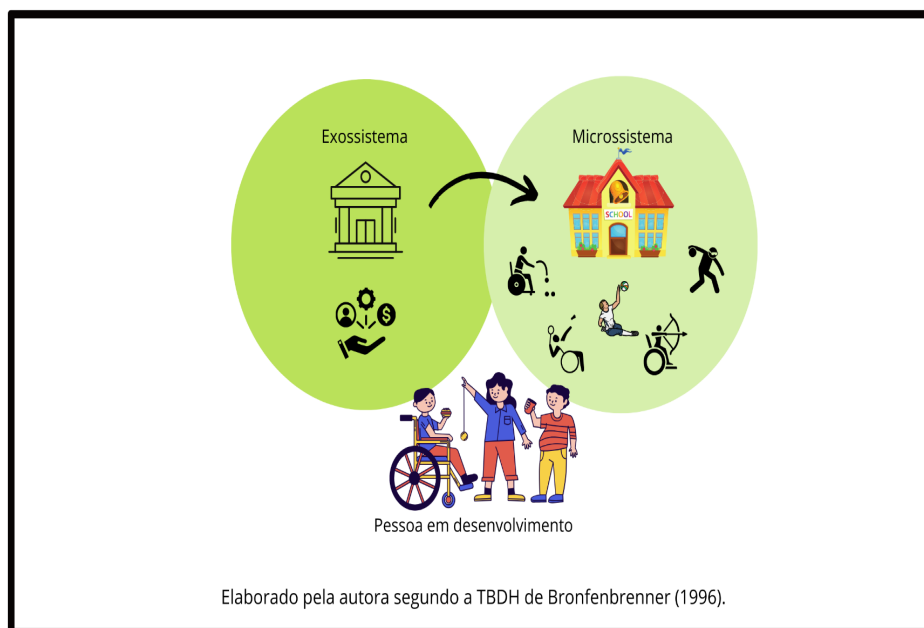
Os fundamentos da educação inclusiva e mais conhecimento a respeito das deficiências foram sugeridos pela gestora como assuntos relevantes a serem abordados em momentos formativos. Tal colocação está em concordância com o que está proposto na PNEEPEI (Brasil, 2008), que garante a oferta de formação continuada aos docentes, a fim de capacitá-los para melhor incluir os alunos. Além disso, o estudo de Mendes, Almeida e Toyota (2011) nos mostra a relevância do trabalho colaborativo. Dessa forma, os momentos formativos relacionados à inclusão escolar em momentos de HTPC em parceria com o professor do AEE harmonizam com os princípios do ensino colaborativo.

Devemos ressaltar que a oferta de momentos formativos não é garantia de que as práticas pedagógicas serão capazes de promover transformações significativas. Venâncio e Darido (2012) apontam que é necessário aos atores da educação assumir responsabilidades e reflexões aprofundadas de forma crítica. Greguol, Malagodi e Carraro (2018) afirmam que, para garantir o processo inclusivo, é preciso haver mudanças no contexto vivenciado e que os professores assumam seu papel de agente transformador da realidade.

Na visão da coordenadora pedagógica, a escassez de recursos e a pouca formação dos professores são fatores que dificultam o processo de inclusão. Sobre esse assunto, Pereira (2018) aponta que a responsabilidade de providenciar os recursos necessários para a implementação das práticas inclusivas é da gestão da escola.

Sabemos, todavia, que as verbas destinadas ao provimento de recursos são, na maioria das vezes, provenientes de órgãos superiores. Essa constatação está alinhada com a TBDH, pois o exossistema, caracterizado pela ligação entre os órgãos públicos (que controlam os recursos financeiros), interfere no ambiente da escola e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos alunos (Hernandes-Garcia, 2023; Malagi 2023; Vitorino, 2023).

Figura 4 - A relação entre o exossistema e microsistema de acordo com TBDH de Bronfenbrenner (1996).



Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos ver na representação da Figura 4, o exossistema deve disponibilizar os recursos necessários para que a escola tenha condições de ofertar aos estudantes as oportunidades adequadas. Segundo a TBDH de Bronfenbrenner (1996), a pessoa em desenvolvimento não está diretamente inserida no exossistema, no entanto, nesse caso, o microsistema da escola é influenciado pela oferta ou não dos recursos financeiros e, conseqüentemente, na qualidade das aulas de EF.

Sobre as práticas pedagógicas inclusivas utilizadas pelos docentes em aulas de EF, a CP exemplificou:

Na gincana, fazemos jogos inclusivos em parceria com os professores de Educação Física e professor do AEE. Jogos que envolvem os cinco sentidos, porque às vezes o aluno não tem um sentido, como visão, mas pode utilizar o tato, olfato e paladar. Na gincana, fizemos jogos que permitiram que todos participassem. Fizemos o jogo goalball. Os professores de educação física também trabalham esportes paralímpicos, fazendo cartazes, explicando... (Coordenadora Pedagógica, 2024).

A respeito do planejamento docente, a CP informou que os professores realizam adaptações necessárias para contemplar a participação dos alunos com deficiência e, para isso, geralmente conversam com o professor do AEE:

Os professores adaptam atividades conforme a necessidade dos alunos, conversam com o professor do AEE (Coordenadora Pedagógica, 2024).

Quanto às adaptações, a fala da CP está de acordo com Nabeiro (2010), quando esclarece que estas devem atender às necessidades específicas, pois dois estudantes com o mesmo diagnóstico podem precisar de recursos completamente diferentes. A autora enfatiza que precisamos conhecer as potencialidades dos estudantes e não só as limitações.

O trabalho integrado entre o professor polivalente, professor de educação física e o responsável pelo AEE é a estratégia necessária para garantir a real inclusão do aluno com deficiência, conforme relata Dias (2023). Para Mantoan (2015), é mais que integrar os alunos com deficiência, é gerar oportunidade de conviver e compartilhar experiências com pessoas diferentes.

Um dado importante é que a CP não participa efetivamente do contexto das aulas, mas conseguiu relatar ações e dinâmicas que ocorrem no contexto escolar em que o processo inclusivo está sendo bem sucedido. Isso, na visão da TBDH, ocorre quando atividades são significativas, persistem no tempo e são observadas e analisadas em outros contextos (Bronfenbrenner, 1996). Assim, a CP descrever a gincana e outras atividades mostra que a inclusão ocorre e é perceptível na UE analisada.

Em relação ao seu papel enquanto coordenadora pedagógica, a especialista acredita que, para contribuir para a EFI, sua função seja de assessorar a equipe pedagógica, além de monitorar e avaliar as práticas inclusivas. Pensando um pouco mais além, Venâncio e Darido (2012) salientam que coordenação pedagógica deve desempenhar um papel que se constitui fundamental, na medida em que articula as ações educativas, criando condições propícias para o trabalho coletivo e incentivando a participação e o engajamento de todos os envolvidos no processo.

6.2.2 Professor do Atendimento Educacional Especializado

O professor do AEE atua no contexto escolar há mais de 10 anos e na função de AEE, nos anos finais do Ensino Fundamental, há menos de dois anos. Possui formação em Matemática pela Unesp, cursou Pedagogia e realizou pós graduação em Atendimento Educacional Especializado, o que o habilita a estar nesta função. Tais características estão de acordo com a encontrada no estudo de Dias (2023), no qual entrevistou sete professoras do AEE e a formação delas eram diversificadas. O que é exigido, no entanto, é a formação específica para atuar com a PCD.

Um dado importante para nosso estudo é que o especialista relatou que não participou de cursos ou eventos relacionados à Educação Física Inclusiva (EFI). A priori, seria importante que este especialista tivesse trânsito e conhecimento em todas as disciplinas e suas possibilidades para a inclusão. Nesse relato, fica ainda mais evidente a importância do trabalho colaborativo entre os participantes do contexto educacional. Silveira *et al.* (2023) verificaram que as práticas mais exitosas no processo inclusivo acontecem quando há parceria entre o professor de Educação Física e o professor do AEE. Nessa mesma linha, Gatti (2010) verificou que, a partir do trabalho colaborativo, aumentou a participação dos alunos com deficiências na dinâmica das aulas, gerou maior segurança nos professores no fazer pedagógico e, com isso, proporcionou maior conscientização de todas as pessoas envolvidas no processo.

A Educação Física é considerada como tendo muita importância pelo docente. Foram apontados como desafios para a inclusão a falta de formação dos professores de EF, infraestrutura inadequada e a escassez de recursos. Para possibilitar a promoção da EFI, foi indicada por ele a formação continuada dos professores e a aquisição de recursos e materiais específicos. Dados semelhantes foram verificados no estudo de Dias (2023), porém com dificuldades diferentes em cada contexto ambiental em que o AEE atuava. Isso nos remete a TBDH quando enfatiza que os processos educacionais dependem do contexto imediato no qual a pessoa em desenvolvimento vive, das pessoas com as quais convive, das restrições ambientais e até mesmo de suas características pessoais (Bronfenbrenner, 1996; Assis *et al.* 2021).

Com relação à formação, a resposta do especialista vai ao encontro ao que Carniel *et al.* (2019) defendem: a formação docente precisa estar voltada para diversidade, pois, dessa maneira, permitirá que os professores ajam com mais segurança. Os problemas relacionados à infraestrutura e à escassez dos recursos estiveram em evidência nos estudos de Vitorino (2023), Dias (2023) e Fiorini e Manzini (2016), como uma dificuldade a ser superada no processo de inclusão.

O professor informou que já colaborou com os professores de EF para a melhor inclusão dos estudantes. Com relação à sua função, considera que tem o papel de colaborar com o planejamento, auxiliando os professores, realizar adaptações de atividades e materiais para os estudantes com deficiência, além de acompanhar os estudantes. O posicionamento do professor está de acordo com o que se exige na Resolução nº 04 de 2009 (Brasil, 2009), especialmente em relação à articulação entre os professores da sala regular e o especialista da área da Educação Especial. Além disso, sua fala demonstra que há compartilhamento de responsabilidades e se alinha aos princípios do ensino colaborativo, como foi apresentado por Mendes (2006).

A situação exposta ratifica o que Pereira (2008) mencionou em seu estudo, visto que, diante da resposta apresentada pela AEE, nesse contexto específico, podemos perceber que o auxílio para a elaboração dos planos individualizados está sendo oferecido aos professores.

Quanto às ações a serem desenvolvidas para propiciar a inclusão nas aulas de EF, foram indicadas as seguintes: formação continuada dos professores de EF em educação inclusiva; adaptação do currículo e das atividades de acordo com as necessidades dos alunos; aquisição de recursos e materiais específicos; sensibilização da comunidade escolar sobre a importância da inclusão e colaboração entre o professor de EF e o professor do AEE. Iniciativas essas também elencadas no Estudo de Fiorini e Manzini (2014) para enfrentar as barreiras que ainda existem no contexto escolar que dificultam o processo inclusivo.

Foi pontuado que os professores elaboram os planos de desenvolvimento individualizados dos estudantes e que esse planejamento contribui significativamente para o melhor desenvolvimento dos alunos. Vasconcelos (2000) relata a importância do planejamento na intervenção na realidade do contexto escolar visando

transformá-la e torná-la mais inclusiva. Manzini (2010) reafirma que as ações devem ser intencionais e previamente planejadas quando se trata de adequar o ambiente para o aluno com deficiência.

Esta resposta demonstrou que as ações docentes em relação ao planejamento individualizado atendem às exigências legais que constam na Resolução nº 04 de 2009 e nas legislações municipais vigentes, evidenciando o impacto das ações docentes na vida dos alunos (Microssistema), à medida em que há uma organização para atender suas necessidades específicas.

6.2.3 Professores de Educação Física

Na sequência, apresentaremos os dados obtidos a partir das entrevistas com quatro professores de Educação Física pertencentes à Unidade Escolar em estudo. No Quadro 1 abaixo, estão algumas das respostas que caracterizam os professores participantes.

Quadro 1 - Respostas dos professores de Educação Física sobre a formação profissional.

Resumo das respostas sobre a formação profissional				
	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
Tempo de atuação docente	Superior a 10 anos	Superior a 10 anos	Superior a 10 anos	Superior a 10 anos
Formação inicial e preparo para trabalhar com a inclusão	Não se sente preparado somente com a disciplina na graduação	Parcialmente	Parcialmente	Não se sente preparado somente com a disciplina na graduação
Você cursou o Mestrado	Sim na área escolar PROEF	Sim na área escolar PROEF	Sim na área escolar PROEF	Sim na área da saúde
Participou de formação continuada em EF inclusiva	Sim -Sobre TEA com a professora do AEE	Sim -Pós-graduação sobre educação inclusiva	Sim -Oferecidas pela SME -Realizadas pelo prof. AEE	Não

Impacto das formações já realizadas	Contribuem bastante para manter-se atualizado e aprender sobre deficiências e transtornos	Ampliou a visão sobre educação inclusiva e melhorou a prática	Não foram tão significativas.
Aspectos da formação a serem melhorados	Aprofundar a Formação continuada na área inclusiva	Aproximar um pouco mais a teoria da prática na formação universitária	Formação um pouco mais próxima ao real
O que espera em um curso de formação voltado para a EF inclusiva?	Principalmente sobre os esportes paralímpicos.	Aprender como colocar em prática o conhecimento da teoria.	Aprender sobre adaptações reais

Com relação ao tempo de atuação, todos têm tempo de experiência superior a dez anos de docência: o Professor 4 tem 28 anos de profissão. Isso nos remete às principais mudanças que ocorreram sobre as leis de inclusão que os professores vivenciaram durante a sua prática profissional. Se, por um lado, as experiências vivenciadas podem ser vistas como um fator positivo, conforme nos afirma Bondia (2014), visto que conduzem a reflexões e ressignificações da prática, por outro lado, demandam que o professor mude a postura frente ao processo de inclusão, como nos aponta Greguol, Malagodi e Carraro (2018).

Todos os professores de EF que participaram da pesquisa possuem formação em nível superior na área e pós-graduação (mestrado): o mestrado do professor 4 é na área da saúde. A importância dessa formação continuada é constatada por ser ela uma das ações propositivas segundo Fiorini e Manzini (2016) para mudar a realidade da Educação Física Inclusiva.

Maffei *et al.* (2023), falando sobre o mestrado profissional voltado para professores da rede municipal e estadual, enfatizam que o grande desafio é transformar professores, ora acomodados com sua rotina de trabalho, em professores/pesquisadores. Dessa maneira, necessitam pesquisar a própria prática e aprender na e com a prática de pesquisa.

Todos atuam na rede pública municipal, e os professores 1 e 4 lecionam

também na rede pública estadual. O fator tempo sempre é uma justificativa dos professores para as dificuldades em adaptar aulas a partir das características dos alunos. O professor 4, apesar de não ter formação específica, também estava com aulas de Ensino Religioso atribuídas e também já trabalhou na rede privada de ensino. Tal fato não pode ser justificativa para o que González et al. (2013) identificaram como a prática do rola a bola, ou seja, uma prática profissional descompromissada.

No ano de 2024, o professor 1 trabalhou com sextos, sétimos e nonos anos do EF. O professor 2, sextos, sétimos e oitavos anos. O professor 3, com sétimos, oitavos e nonos. E o professor 4 trabalha com Ensino Médio na rede estadual e na rede municipal atua com o Fundamental 2. Todos possuíam alunos com deficiência em suas turmas, o que demonstra que o processo de inclusão ocorre em todos os níveis de ensino. Mais uma vez, esse resultado se aproxima dos achados de Dias (2023).

Com relação à formação inicial e o preparo para lidar com questões relacionadas à inclusão no ambiente escolar, os docentes não se sentem totalmente preparados para atender às demandas exigidas. O professor 1 acredita que sua formação inicial foi insuficiente; já os professores 2 e 3 sentem-se parcialmente preparados, conforme relato abaixo:

Tive uma formação na graduação rasa; teve a disciplina educação física inclusiva, que eu lembro, mas foi um semestre só, então acho que é pouco para capacitar o profissional de educação física para atender esse público (Professor 1, 2024).

Eu acho que sim, porém parcialmente (Professor 2, 2024).

Sim, na época, eu achava que era totalmente, mas, conforme vão passando os anos, percebo que é parcial (Professor 3, 2024).

Bronfenbrenner (1986) nos apresenta o conceito de cronossistema, ponderando que as particularidades do tempo têm relação com as transições que acontecem no decorrer da vida. Podemos notar que, apesar das crescentes necessidades formativas voltadas para práticas pedagógicas inclusivas, mesmo que os docentes atuem na área da educação há um período superior a dez anos, ocorreram poucos momentos formativos. Esse fato fica ainda mais explícito no discurso do professor 4, o qual acredita que, devido ao fato de ter se formado no ano

de 1991, no momento não está preparado para lidar com a inclusão:

Eu acredito que no momento, não. Eu terminei o meu curso em 1991, então, já faz um bom tempo. Se eu não me engano o nome da disciplina era Educação Física Adaptada (Professor 4).

Tal resposta evidencia a necessidade de estarmos constantemente propondo cursos de formação continuada para os profissionais da ativa, conforme proposto por Fiorini e Manzini (2016), em especial, quando se trata do processo inclusivo para evitar a exclusão do aluno com deficiência das aulas, como nos apresenta Machado et al. (2010).

Quando questionados sobre a participação em cursos de formação continuada voltados para a EF inclusiva, todos afirmaram ter participado, com exceção do professor 4. Os professores 1 e 3 citaram as formações realizadas em Horário de Trabalho Pedagógico (HTPC), oferecidas pelo professor do AEE da unidade escolar. O professor 2 afirmou que as formações em que participou surtiram efeitos positivos em sua prática docente:

Já participei. Foi sobre o autismo. A gente teve uma capacitação, inclusive com a Fulana, do NAEE, que trabalha comigo, da outra escola, e ela deu um HTPC sobre isso. Contribui porque a gente acaba ficando muito tempo sem contato com alguns conceitos, algumas práticas, outros professores e, então, contribui bastante para a gente se manter atualizado, né, sobre essas deficiências ou transtornos que os alunos passam (Professor 1, 2024).

Tal afirmação do professor reforça a ideia da TBDH de que, quando vivenciamos um ambiente positivo, é esperado que os conhecimentos sejam incorporados e utilizados em outros momentos e contextos (Assis, et al. 2021).

O professor 3 relata que não considera que as formações ofertadas pela SME sejam suficientes para a transformação da prática docente. Porém concorda com o professor 1 quando comenta a respeito da efetividade das formações realizadas pelo professor do AEE, como podemos observar no relato abaixo:

O que eu me recordo agora, eu participei das formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação. Para ser bem sincero, não foram tão significativas. O que eu aprendi mesmo foi com professores do AEE, que eu convivi ao longo desses anos. Tive uma que trouxe muita informação, me ajudou muito na minha prática, que é a informação real, o que realmente acontece com aquela deficiência. Porque, às vezes, você está no livro e a

gente não consegue, como a gente estava falando na questão anterior, a gente não consegue absorver aquilo, trazer para o real. Então, com essa contribuição desses profissionais do AEE, acho que foi muito mais válido do que a formação ofertada pela SME, que é muito superficial (Professor 3, 2024).

Tal fala reforça a ação do macrosistema no microsistema quando se criou a figura do AEE para auxiliar o processo inclusivo (Brasil, 2009). Nessa fala, observamos na prática a influência de uma mudança política refletindo na prática e na formação profissional. Por consequência, melhorando a relação professor-aluno durante as aulas propostas. Tais achados vão ao encontro dos estudos de Hernandez-Garcia (2023) e Vitorino (2023), segundo os quais é possível mudar a realidade do contexto escolar a partir das iniciativas de pessoas que estão no comando do processo Educacional.

Os docentes entrevistados demonstraram a necessidade de formações mais próximas das necessidades reais do que acontece “no chão da quadra”, aproximando a teoria da prática. Essa necessidade é evidenciada na fala do professor 3:

[...] adaptações reais, para o mundo real, para a educação real, não o que a gente encontra em livro. Pra quem tá sentado atrás do computador, atrás do livro, é uma situação. Pra nós, que estamos na sala de aula, no chão de quadra, a gente sabe que tem que ser diferente. Então, é isso que eu acho muito louco. Talvez, assim, fazer o caminho inverso, né? (Professor 3, 2024).

Esses relatos nos remetem ao estudo de Nabeiro (2010), que apontou que precisamos pensar em estratégias, atividades e adaptações completamente diferentes dependendo das características dos alunos. Guimarães e Sardagna (2021) reforçam que as estratégias de ensino devem ser montadas a partir das potencialidades dos alunos.

Prado Jr. (1998) reitera que é fundamental conhecer o aluno para adequar a estimulação ao seu desenvolvimento. Leite (2000) sinaliza que não podemos oferecer as mesmas atividades para alunos com características diferentes.

Ao tratar dos ajustes e adaptações que precisam ser realizadas para que os estudantes com deficiência ou com alguma outra necessidade específica tenham oportunidades de participar efetivamente das aulas de EF, os professores demonstraram encontrar frequentes impedimentos, como constatamos na fala do

professor 3 citada acima.

Considerando as condições oferecidas pela rede de ensino em questão, particularmente a parceria com o professor do AEE, especialista que pode contribuir para auxiliar nas imprescindíveis adaptações, tomamos como base as interações recíprocas e a necessidade de compreender o processo de inclusão sob um novo olhar (Bronfenbrenner; Morris, 2006). Portanto, concordamos com Fiorini e Nabeiro (2013) e Pereira (2018), ao atestarem que o processo de inclusão irá se consolidar quando efetivamente tivermos o trabalho colaborativo em prática no chão da escola.

O trabalho realizado entre esses dois profissionais constitui-se em processos proximais e o fato de serem garantidos em leis e em resoluções demonstra a relação entre os dois sistemas, prática do professor de Educação Física e trabalho do AEE em parceria. Dias (2023) aponta que foi fruto dessa relação que o trabalho de inclusão na cidade analisada foi considerado exitoso. Assim, temos um exemplo de Exossistema que, nesse caso, tem potencial para repercutir no desenvolvimento da pessoa, ou seja, o estudante com deficiência.

6.3 Características dos alunos, principais desafios e práticas profissionais relacionadas à inclusão nas aulas de Educação Física

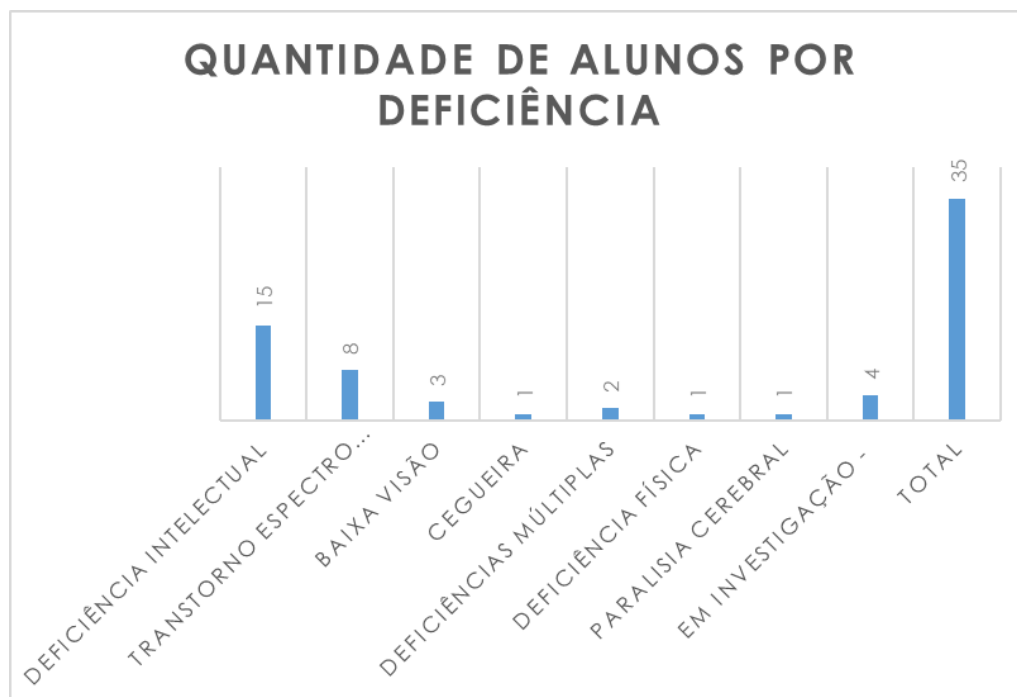
Dentre as deficiências mais comuns entre os alunos matriculados nas turmas dos professores entrevistados, podemos destacar a deficiência intelectual (DI), já que todos os entrevistados sinalizaram que é a de maior prevalência em suas turmas. Mas também recebem estudantes com deficiência física (DF), deficiência visual (DV), deficiência auditiva (surdez), alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como alunos com altas habilidades.

O professor 3 afirmou que já recebeu estudantes com diagnósticos de todos os tipos de deficiência, apenas não se recorda se já lecionou para alunos com dupla excepcionalidade.

Na grande maioria, os que eu recebo são de deficiência intelectual (Professor 3, 2024).

Em quantidade de deficiência intelectual, mas tem o espectro autista, tem múltiplas dificuldades, múltiplas deficiências, né, alta sensibilidade, todas as mencionadas, todas as alternativas. A que eu não consigo me recordar, se tem algum aluno, é essa dupla excepcionalidade (Professor 3, 2024).

Figura 5: Relação da quantidade de alunos matriculados na Unidade de Ensino distribuídos pelo tipo de deficiência



Fonte: Organizado pela autora

Como podemos observar na Figura 5, estão matriculados estudantes com diagnóstico de DI, TEA, BV, Cegueira, DF, PC, deficiência múltipla e alunos que se encontram em processo de investigação (não especificada a suspeita). A quantidade de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual na escola em questão é muito maior do que a quantidade de alunos com outras deficiências, totalizando 40% dos alunos, como já havia sido exposto nas falas dos professores.

Além dos estudantes com deficiência, os docentes relataram receber estudantes com dificuldades de aprendizagem e de comportamento, como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e doenças raras, como doença de Lobstein.

O professor 3 discorreu sobre a complexidade de adaptar atividades para uma estudante com uma condição rara, a Osteogênese Imperfeita ou doença de Lobstein, também conhecida como “ossos de vidro”. É importante salientar que nem todas as pessoas com tal diagnóstico possuem deficiência, porém, nesse caso, conforme relato do professor, a dificuldade se dá pelo fato de que a aluna pode sofrer fratura com uma simples corrida na aula de EF, o que torna sua participação uma

preocupação para o profissional. Além disso, nesse caso específico, há a associação de Deficiência Intelectual:

É uma condição... que é bem complicado de se trabalhar, porque a aluna simplesmente se machuca, pode se lesionar, fraturar um osso só de correr. Então, é bem complicado adaptar a atividade para ela. E junto a isso, a essa deficiência, tem a condição de deficiência intelectual também, que é da própria doença. Então, o que agrava um pouquinho mais a dificuldade (Professor 3, 2024).

As principais dificuldades encontradas pelos docentes em lidar com as deficiências estão relacionadas à adaptação das atividades práticas para estudantes com deficiência física, conforme relato do professor 1. Já o professor 2 apresenta dificuldade em aulas teóricas com estudantes diagnosticados com deficiência intelectual, devido ao fato de muitos não estarem alfabetizados ainda. O professor 4 relata que há uma dificuldade específica para trabalhar com cada deficiência, mas, no caso dele, é mais difícil quando o aluno apresenta dificuldades para compreender algum comando.

Principalmente os alunos com deficiência física, você adaptar as atividades para que ele inclua eles nas atividades e que todos os alunos possam aprender com a presença desse aluno com deficiência. Então, as maiores dificuldades é justamente você adaptar a sua aula para incluir o aluno (Professor 1, 2024).

A deficiência intelectual, principalmente quando eu vou trabalhar a parte conceitual, no qual eu tenho que ter um entendimento e também quando eu vou fazer alguma avaliação. E alguns alunos não sabem escrever ainda, a leitura ainda é comprometida, então sempre que necessário eu peço ajuda de um agente de apoio à inclusão (Professor 2, 2024).

Acho que cada uma tem sua dificuldade. Eu, particularmente, tenho muita dificuldade com algum tipo de problema, transtorno, alguma coisa que impeça o aluno de entender normalmente uma comanda, alguma situação mais imediata (Professor 4, 2024).

Podemos observar que, em certos casos, o desafio para a concretização da inclusão nas aulas de EF tende a aumentar consoante a complexidade dos casos, conforme podemos verificar no relato do professor 3, que recebeu em sua turma um estudante com deficiência múltipla, cuja colaboração da família também poderia ser mais efetiva:

1. [...] as principais dificuldades foram em relação a um aluno com

deficiência visual e intelectual. Ele não tem noção de lateralidade, não tem noção de intensidade. É um aluno que entrou na escola tardiamente, então isso tem uma consequência junto com essas questões dele, então é bem complicado. A família também não tem um engajamento muito considerável. Ele frequenta o Instituto dos Cegos de Rio Preto, mas não tem uma evolução muito considerável (Professor 3, 2024).

A Deficiência Múltipla (DM) é “a expressão adotada para designar pessoas que têm mais de uma deficiência” (Silva, 2011, p. 01). Além disso, algumas deficiências podem ser acompanhadas de comorbidades, como em alguns casos de pessoas com TEA, que podem apresentar também prejuízos intelectuais, caracterizados por Deficiência Intelectual, conforme nos mostra um estudo de Bianchini e Souza (2014).

Os entrevistados relataram ainda outros desafios que costumam enfrentar em seu trabalho diário como profissionais de Educação Física na inclusão de alunos com deficiência. Destacaram a falta de apoio familiar, especialmente no que diz respeito à ausência de incentivo positivo, que poderia maximizar o desenvolvimento dos alunos.

De acordo com a TBDH, quando o contexto familiar oferece estímulos positivos, valoriza os avanços e incentiva a autonomia do aluno, ele cria uma base sólida que pode potencializar as interações no ambiente escolar. Essas relações diretas e contínuas entre família, escola e estudante permitem seu melhor desenvolvimento, fortalecem a autoestima e a confiança do aluno para enfrentar desafios, incluindo aqueles relacionados à inclusão (Assis et al., 2021; Christmann 2019).

Por outro lado, quando esses estímulos são insuficientes ou ausentes, o desenvolvimento pode ser prejudicado, evidenciando como o microssistema é influenciado pelas dinâmicas familiares e escolares. Assim, é essencial que a escola, como parte integrante desse microssistema, atue em parceria com a família, conforme proposto por Pereira (2018); tal prática deveria acontecer desde o planejamento do ano letivo. Quando o trabalho ocorre desse modo, o ambiente pode se tornar mais acolhedor, rico em estímulos e capaz de promover a inclusão e a autonomia do aluno, reforçando a importância das relações diretas no processo de aprendizado e desenvolvimento (Cunha; Pontes; Silva, 2017).

A falta de materiais adequados e a infraestrutura precária também foram apontados nas falas dos professores 1, 2 e 3. Ademais, foi relatado que a condição de ter que atender a uma grande demanda de alunos também dificulta o processo de inclusão, já que as turmas são muito numerosas. Esse desafio se alinha ao que foi dito por Cruz (2008), quando expõe a dificuldade de garantir as individualidades de cada aluno em turmas demasiadamente numerosas.

Esses problemas podem tornar o processo de inclusão mais desafiador, pois dificultam a construção de relações mais próximas e significativas entre professores e alunos. Quando o ambiente escolar não oferece as condições necessárias, as oportunidades de desenvolvimento dos estudantes, especialmente daqueles com deficiência, acabam sendo prejudicadas (Vitorino, 2023). Para que o processo de inclusão seja mais eficaz, é indispensável fortalecer essas interações. Isso requer a oferta de materiais, espaços adequados e condições de trabalho que permitam um olhar mais atento e individualizado para cada aluno (Fiorini; Manzini, 2014).

O professor 1 mencionou que problemas como indisciplina, violência e preconceito podem interferir na inclusão dos estudantes e que, quando a turma é mais acolhedora, o processo de inclusão torna-se mais fácil. Souto *et al.* (2014) relatam que, há décadas, devido a falta de políticas públicas, havia mais preconceito em relação à inclusão. Sobre esse assunto, Nabeiro (2010) reforça que o aluno com deficiência era encaminhado para escolas de educação especial, como a APAE, ou ainda para classes especiais. Porém o preconceito ainda está presente, como podemos observar no relato do professor 1.

A heterogeneidade e as diferentes condições dos estudantes também foram apontadas como situações desafiadoras:

[...] um aluno diverge do outro na sua deficiência e cada grupo de alunos de uma sala também é diferente e nós sabemos que tem diversas problemáticas que envolvem o âmbito escolar: a indisciplina, a violência, e o preconceito. Então, depende da sala que o aluno está, tem mais dificuldade para se incluir esse aluno nas atividades (Professor 1, 2024).

As dificuldades relacionadas aos serviços oferecidos por profissionais de apoio, que, muitas vezes, não possuem a capacitação necessária para atender às especificidades dos alunos, estiveram presentes nas falas dos professores 1, 2 e 3.

A fala dos docentes remete a ideia de que, se houvesse melhor formação para estes profissionais, seu apoio seria mais efetivo e dinâmico nas aulas. No entanto a atuação do profissional de apoio escolar está dentro da legislação vigente em nível federal (Brasil, 2015) e também em nível municipal (São José do Rio Preto, 2019). Ainda cada sistema de ensino interpreta e implementa de forma diferente a figura do apoio escolar.

Por fim, o professor 4 enfatizou que a maior barreira para garantir a inclusão, na experiência dele, é de natureza atitudinal. O docente destacou a necessidade de revisar as expectativas em relação aos alunos da educação especial. Segundo ele, é essencial não exigir dos alunos algo que eles ainda não têm condições de realizar, evitando comparações com os demais estudantes:

Eu acho que o grande desafio da gente está conosco mesmo, que é a revisão da expectativa. Porque, por mais que a gente não queira, principalmente na área de educação física, a gente, consciente ou inconscientemente, a gente espera que o aluno com algum tipo de limitação tenha um desempenho similar ao aluno que não tenha (Professor 4, 2024).

Sobre o olhar docente ao lidar com estudantes com deficiência, Manzini (2010) alerta que se faz necessário enxergar as potencialidades do aluno, e não somente o que ele ainda não consegue realizar. Silveira *et al.* (2023) argumentam que o professor precisa ter ações mais positivas e desafiadoras para o processo de inclusão ocorrer.

Os docentes discorreram sobre as práticas desenvolvidas nas aulas e sobre as principais dificuldades/facilidades para envolver todos os alunos. O professor 1 considera ter mais facilidade em jogos coletivos e que garantir o envolvimento de toda a turma é muito desafiador:

[...] é um desafio muito grande. Mais facilidade são os jogos coletivos. Você consegue incluir ele numa equipe e fazer com que os alunos cooperem com este aluno, que ajudem ele nas atividades. Então, os jogos coletivos, unidos com jogos cooperativos, é uma estratégia que eu uso muito para promover essa inclusão desse aluno nas aulas (Professor 1, 2024).

Da mesma forma, os professores 2 e 3 demonstram maior facilidade em

práticas realizadas coletivamente, apesar de o professor 3 defender que, em determinados casos, as atividades individuais podem favorecer a participação de alguns alunos, por proporcionarem menor riscos de se machucarem, como podemos ver em seus relatos:

Ah, eu acho que no geral assim, esportes de invasão, porque a maioria já conhece um pouco. Também em esporte de rede, onde eu tenho um pouco mais de facilidade. E um pouco mais de dificuldade nas danças, né? Que acho que o aluno fica um pouquinho mais exposto (Professor 2, 2024).

Atividades individuais são mais complicadas para eles executarem, apesar de que em alguns momentos acaba facilitando a participação de determinados alunos, porque aí eles conseguem fazer sem o receio de machucar, de trombar, de se expor (Professor 3, 2024).

Já o professor 4 não comentou sobre qualquer conteúdo específico, mas afirmou ter mais facilidade ao trabalhar com estudantes com deficiência auditiva. Quanto às dificuldades, argumenta que, em algumas práticas, pode haver até mesmo a impossibilidade de que sejam desenvolvidas de maneira adequada, especialmente devido à falta de materiais adequados, como exemplifica com casos de estudantes com deficiência visual:

Ah, então, deficiente visual, a gente quer tomar uma bola com guizo. Ah não, mas não tem a bola com guizo, então a gente coloca uma sacola, uma sacolinha plástica pra fazer o barulho, imitar o guizo. Mas já não é a mesma coisa. Não é a mesma coisa, porque a bola já não vai rolar da mesma forma, então o deslocamento dessa bola ela se altera em relação. Então ainda que a criança, fora daquele ambiente, numa entidade para cegos, ela trabalha com essa bola com guizo, ela tem uma noção de deslocamento dessa bola dentro de um determinado tempo, e aí quando você coloca com plástico já esse deslocamento já é diferenciado. Então eu vejo uma série de dificuldades assim, especialmente em jogos com bola, com material (Professor 4, 2024).

As preferências e constatações individuais se valem muito das vivências de cada professor, seu conhecimento sobre as deficiências e sua vontade em colocar em prática propostas que garantam a participação de todos. Barroco (2007) aponta que a inclusão é mais que integrar os alunos, eles não podem apresentar resistência

ou agir de modo superficial. É preciso que o professor assuma seu papel transformador. Greguol, Malagodi e Carraro (2018) defendem que o professor precisa de uma nova postura frente à inclusão, com atitudes positivas para que o ambiente seja rico e contribua para o desenvolvimento do aluno.

6.4 O planejamento escolar e as estratégias nas aulas de Educação Física

Os professores discorreram sobre a forma como acontece o planejamento escolar, tendo em vista a necessidade de garantir a participação dos estudantes que necessitam dos serviços da Educação Especial. Foram abordados aspectos referentes ao planejamento anual; ao planejamento bimestral; e ao Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), que é o plano desenvolvido em prol dos estudantes com deficiência ou que necessitam de adaptações para que sejam atendidas suas especificidades.

Com relação ao planejamento anual, o professor 4 comentou que existe um Plano de Ensino, contendo a organização dos conteúdos a serem desenvolvidos bimestralmente. Afirmou que, para ele, o documento serve como guia e foi elaborado individualmente. Com base nesse plano, costuma organizar as atividades a serem trabalhadas nas aulas, que são pensadas de modo que todos possam participar.

[...] existe um plano de ensino com os conteúdos a serem trabalhados em cada bimestre. Então, primeiramente eu penso numa atividade e numa atividade que ela possa, como eu já disse anteriormente, possível de ser realizada por qualquer aluno. Então, o critério de montagem da aula, ele vai nesse sentido, de você propor uma coisa que todos possam fazer. Pessoas com dificuldade motora, pessoas com algum tipo de outra limitação, primeiramente. E depois, num segundo momento, pensar aquelas que tem mais limitação, de você inseri-las em algum momento durante esse plano de aula (Professor 4, 2024).

Os professores 1 e 3 mencionaram que, no início de ano, durante o planejamento, há um espaço para que o professor do AEE possa compartilhar informações referentes aos alunos com deficiência, relatos sobre os atendimentos em sala de recursos e informações mais específicas que contribuem para que os docentes realizem as devidas adaptações e elaborem o PDI.

Todo começo de ano, no planejamento, há um espaço professor de atendimento educacional especializado falar sobre os alunos que têm deficiência que vão ingressar na escola ou os que já estão, a situação deles e também promove, de acordo com as deficiências dos alunos, como ele está no atendimento do NAEE e o que ela pode passar pra gente facilitar o nosso dia a dia na sala de aula (Professor 1, 2024).

Isso, tem planejamento geral, planejamento anual, bimestral, enfim. E aí, por meio do PDI, que traz mais informação específica daquele aluno, a gente consegue adaptar conforme necessário (Professor 3, 2024).

O PDI é o documento elaborado pelo professor em colaboração com a gestão e com o professor do AEE, a fim de suprir as necessidades pedagógicas. A participação da família é essencial nesse processo. Com o olhar voltado para o trabalho colaborativo, Pereira (2018) listou as pessoas que devem participar da elaboração do plano individualizado e, além das mencionadas acima, somam-se a elas os profissionais que atendem o aluno fora da escola e, se for viável, o próprio estudante com deficiência.

Ao respeitar as características individuais da pessoa (demanda, recursos e disposições/força), o PDI se aproxima da TBDH, quando se trata do modelo PPCT (Bronfenbrenner e Morris, 2006), pois considera as condições genéticas, os diagnósticos, respeita as habilidades que o estudante já possui e suas necessidades específicas (dificuldades comunicativas, motoras, emocionais, sociais...) e valoriza suas experiências.

Ainda cremos ser válido ressaltar que o documento precisa ser avaliado de tempos em tempos e reajustado de acordo com as necessidades, como ocorre na rede de ensino, segundo relato dos professores e nos documentos orientadores. Essa prática coaduna com o que Bronfenbrenner (1986) nos traz a respeito do cronossistema, pois, com o passar do tempo, os estudantes podem evoluir e passar por mudanças, deixando de necessitar de determinadas adaptações e/ou recursos.

Tanto a coordenadora quanto o professor do AEE responderam de forma semelhante aos professores de EF em relação à colaboração na elaboração dos planos e aos momentos formativos. Essas ações estão de acordo com o que Pereira (2018) e a PNEEPEI (Brasil, 2008) propõem sobre o trabalho desenvolvido em formato de colaboração.

6.4.1 Estratégias pedagógicas: flexibilização curricular e adaptações

Dentre as estratégias elencadas pelos professores entrevistados, podemos destacar aquelas voltadas para: o acolhimento; as adaptações de materiais e jogos; ao auxílio direto ao aluno; consideração de respostas dadas oralmente; realização de antecipações; utilização de rotinas e o auxílio de profissionais de apoio.

A forma como acontece o acolhimento ao estudante com deficiência nas aulas de EF é descrita pelos professores 2 e 3, concretizando-se em conversas com o aluno com deficiência e em momentos de conscientização dos demais estudantes, a fim de evitar atitudes preconceituosas, como podemos perceber em seus relatos:

Mas, quando eu sei que vai chegar um aluno novo de inclusão, eu converso com os alunos, falo da deficiência e falo para eles serem mais inclusivos, acolher esse aluno. É uma das estratégias que eu utilizo (Professor 2, 2024).

[...] conversar com o aluno, que ele é um aluno assim como os outros, com as mesmas regras, os mesmos deveres, obrigações, os mesmos direitos. Tentar acolhê-lo da melhor forma possível, conversar da melhor forma possível. Os alunos que hoje eu tenho de inclusão, eu percebo que eles são muito bem acolhidos, eles estão incluídos mesmo (Professor 3, 2024).

Outras estratégias foram narradas pelos professores com relação à flexibilização do tempo oferecido para realização das atividades, especialmente em atividades teóricas e momentos de avaliação, mas também em aulas práticas, com modificação nas regras dos jogos, como podemos ver nas falas a seguir:

Os alunos com dificuldade de aprendizagem eu tento ler os textos, as atividades, as questões que são aplicadas em sala de aula. E nas atividades práticas eu tento adaptar os jogos ou as atividades, né? (Professor 1, 2024).

Quando eu vou dar uma avaliação, trabalhar na parte conceitual, eu deixo um tempo maior, né? E eu fico mais próximo desse aluno que tem um pouco mais de dificuldade para explicar, nessas dúvidas [...] E, durante as aulas, ajustar e adaptar algum material. Então, até mudar algumas regras para que esse aluno possa jogar (Professor 2, 2024).

Na parte teórica, eu tento fazer a leitura da atividade, fazer uma avaliação oral com eles. [...] material esportivo adaptado, nós não temos. Nós usamos, fazendo adaptações no dia a dia [...] (Professor 3, 2024).

O professor 4 esclarece que todas as atividades propostas por ele são pensadas de modo a garantir que a turma inteira possa participar. Quando considera

necessário, pensa em opções para o envolvimento dos alunos que necessitam de adaptações, porém, algumas vezes, por conta de suas dificuldades, tais alunos preferem não participar. O docente afirma, ainda, que não os obriga a participar, mas pergunta se querem participar, para, assim, pensar em possíveis modificações:

[...] sempre quando eu vou dar uma atividade, e aqui eu quero deixar bem claro, eu falo para os alunos, qualquer coisa que eu vou propor para o grupo de alunos é realizável para qualquer um. [...] eu já penso em alguma alternativa para o aluno, mas aí muitas vezes esses alunos que têm dificuldade, eles acabam meio que não querendo participar, e eu não forço, eu vou lá, pergunto pra eles se eles querem participar, que a gente vai fazer de um jeito diferente (Professor 4, 2024).

Em outro momento, o professor 4 fala sobre as adaptações feitas sem contar com a disponibilidade de recursos materiais, assim como apontado no estudo de Pereira (2018):

[...] normalmente eu procuro adaptar no sentido da funcionalidade, não com algum recurso material, porque muitas vezes você não pode contar com isso (Professor 4, 2024).

Comparando as estratégias apontadas pelos entrevistados com o que foi apresentado na literatura, podemos voltar o olhar para o estudo de Silveira *et al* (2023). Os autores dividem as estratégias em gerais e específicas. No aspecto geral, o que houve em comum foi a conversa com os alunos. Quanto às ações específicas, voltadas para a EFI, as semelhanças foram: as instruções diretas aos alunos com deficiência, favorecendo a comunicação e compreensão; a adaptação de regras dos jogos. Outra prática bem-sucedida relatada tanto no estudo quanto nas falas docentes foi o trabalho realizado em parceria com o professor do AEE. Nota-se que apesar dos esforços demonstrados nas respostas, as ações pedagógicas realizadas poderiam ser ampliadas, com o intuito de maximizar as possibilidades de aprendizagem, que são inerentes a cada indivíduo (Guimarães e Sardagna, 2021).

A utilização de rotinas nas aulas e antecipação das ações a serem realizadas foi comentada pelo professor 2 após a seguinte indagação realizada pela pesquisadora:

Pesquisadora: [...] vocês já chegaram a utilizar a rotina para que os autistas se organizem?

Professor 3: Já, já. De avisar antes o que vai fazer, deixar claro essa rotina, assim, funciona.

Sobre a utilização de rotinas e antecipação como recursos pedagógicos, quando realizada por outra pessoa, permite ao estudante se organizar quanto ao que será realizado no momento seguinte, podendo evitar, inclusive, sofrimento psíquico, como foi dito no estudo de Lambert (2017).

Como vimos anteriormente, a escola em que a pesquisa foi realizada conta com a maioria dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial com diagnóstico de DI. Por conseguinte, podemos retomar as estratégias apontadas por Barcelli e Rosalino (2022), que mostram que é possível adotar técnicas simples que valorizam as diferenças e favorecem a inclusão dos estudantes. As sugestões foram direcionadas para estudantes com DI e se concretizam em ações possíveis de serem realizadas no ambiente escolar, como partir do interesse do aluno; utilizar imagens; reforçar o que já foi dito, por meio de repetições; realizar atividades em grupo, dentre outras. Para tanto, é necessário que haja um planejamento bem elaborado, que se inicia pelo conhecimento de quem é o estudante, ou seja, a pessoa em desenvolvimento.

As interações ou processos, como podemos chamar, de acordo com a TBDH, acontecem entre professores e alunos no ambiente escolar e fazem parte de um microssistema, que se inter relaciona com outros microssistemas, influenciando e sendo influenciado por eles. O ambiente aqui discutido, as aulas de EFI, marcado por inúmeras situações desafiadoras, pode interferir nas relações entre os pares (colegas e professores) e comprometer a participação desses alunos nas aulas de EF, impactando diretamente no seu desenvolvimento quando, por exemplo, o professor faz a opção por jogos coletivos ou individuais, com ou sem regras adaptadas, objetivando possibilitar a participação dos estudantes com deficiência.

Do mesmo modo, os valores e a cultura em que o aluno e sua família possuem acesso constituem-se em fatores relevantes para seu desenvolvimento. E, se o contexto familiar ao qual o estudante está inserido propicia a ele estímulos positivos, valoriza seus avanços e serve de incentivo para sua autonomia, melhores serão suas condições de desenvolvimento.

Como percebemos até aqui, fica evidente que, no contexto das aulas de Educação Física, as adaptações curriculares e as estratégias diversificadas são

essenciais para garantir o acesso de todos os estudantes, atendendo às suas necessidades específicas. Diante deste cenário, a coordenação pedagógica exerce um papel fundamental, visando garantir que os alunos sejam incluídos e que as práticas pedagógicas inclusivas sejam efetivadas. Partindo da premissa que os diferentes contextos interferem no desenvolvimento do aluno, conforme observamos na teoria Bioecológica de Bronfenbrenner, os diversos sistemas que impactam a inclusão escolar podem ser articulados pela coordenação pedagógica, como o ambiente escolar, a família e a aplicação das políticas públicas.

6.5 Perspectivas sobre a inclusão nas aulas de Educação Física

Os professores de EF compartilharam reflexões sobre suas visões a respeito da inclusão escolar e discorreram sobre suas expectativas para o futuro em relação à inclusão.

A resistência por parte de alguns professores em incluir os estudantes com deficiência, deixando-os de lado, muitas vezes, realizando atividades separadamente dos demais estudantes, destaca-se na fala do professor 1:

Então, às vezes, o professor ainda não tem o receio de trabalhar com esse aluno, de incluí-lo no meio. Às vezes, ele prefere segregar ele, deixar ele de lado pra brincar no cantinho do que colocar ele junto com os outros alunos pra realizar as atividades (Professor 1, 2024).

Já nas falas dos professores 2 e 4, foi possível perceber uma visão mais positiva. Ambos comentam que, apesar de o cenário não ser o ideal e de haver um longo caminho a se percorrer, as mudanças estão acontecendo, mesmo que vagarosamente:

[...] Acho que há um longo caminho a ser percorrido, mas que já começa a passar, né? Por isso que a gente já tem algumas discussões acerca do assunto. Então, acho que é um caminho longo, mas a gente tá avançando (Professor 2, 2024).

[...] analisando o processo histórico, eu acho que é uma coisa que está evoluindo, mesmo que a passos lentos (Professor 4, 2024).

Enquanto isso, o professor 3 é enfático ao dizer que a inclusão ainda não

acontece e que está longe de acontecer, justificando tal afirmação justamente por conta dos desafios e dificuldades encontradas no dia a dia:

Ela não acontece ainda. A gente tá engatinhando-se. Talvez em algum momento a gente consiga essa inclusão, mas eu acho que ela tá longe de acontecer. Seja pela falta de formação do professor, pela falta de interesse de alguns, pelo ambiente inadequado, tanto o ambiente da sala de aula, o ambiente escolar, familiar, que a gente sabe interfere, a quantidade de alunos por sala, não sei se eu já mencionei, a quantidade de profissionais de apoio, a qualidade dos profissionais de apoio, a adaptação do prédio. O nosso prédio aqui é muito grande, é muito espaçado, espaçoso. Então, de certa forma, dificulta a adaptação de alguns alunos, de algumas deficiências. E o engajamento da família, né? A companhia, falta de materiais, ausência de materiais. Mas ainda tá... Tá longe de acontecer essa inclusão (Professor 3, 2024).

Dentre os fatores mencionados pelo professor 3, o ambiente familiar é colocado como algo que interfere nas questões escolares. Isso vai ao encontro do que Reis *et al.* (2021) nos trazem em suas reflexões sobre a inclusão escolar de um estudante com Síndrome de Down, analisada sob a ótica da TBDH, em especial quanto ao microssistema da família e sua relevância para o desenvolvimento da pessoa:

No que diz respeito ao contexto familiar, é importante ressaltar que a família também se constitui como um importante indicador do desenvolvimento da criança, constituindo-se como um Microssistema, no sentido de que esse é o sistema mais imediato em que o sujeito estabelece suas relações sociais (Reis *et al.*, 2021, p. 10).

Do mesmo modo, o ambiente escolar e tudo o que o envolve foi um elemento abordado pelo docente 3. Foram elencados alguns obstáculos para garantir a inclusão dos estudantes com deficiência, como pode ser visto nos exemplos citados pelo mesmo, como problemas estruturais e relacionados à precariedade dos recursos materiais, a quantidade insuficiente de pessoas para realizar o apoio escolar, bem como a qualidade dos serviços ofertados por estes profissionais e as turmas muito numerosas.

Os professores também expressaram que a pouca formação docente pode ser algo que pode atrapalhar, de certa forma, a concretização de mudanças significativas na área da inclusão escolar, inclusive pela falta de interesse dos mesmos em participar de formações continuadas voltadas para este assunto:

Seja pela falta de formação do professor, pela falta de interesse de alguns [...] (Professor 3, 2024).

[...] Eu acho que a gente só pode pensar em melhoras significativas se a gente realmente tiver possibilidade de um professor de Educação Física ter formação especializada. Até porque a área de Educação Física, de maneira geral, é uma coisa que está em constante mudança. Novas alternativas e metodologias estão sendo inseridas, que muitas vezes a gente não tem nem acesso. Porque, por exemplo, eu sou uma pessoa que sou formada há muito tempo. Então, como não é uma área de interesse minha, então eu acabo meio que nem conhecendo muitas dessas possíveis alternativas que a gente possa ter para atender essa clientela (Professor 4, 2024).

A respeito desse assunto, Júnior *et al.* (2019) sugerem que os docentes precisam sempre buscar novos saberes e métodos, enquanto se transformam junto com a escola e à medida em que compreendem seu papel de agente transformador. Cruz (2008) também nos lembra que, para agir com intencionalidade nas aulas, garantido a participação das turmas heterogêneas, os estudos voltados para a inclusão devem ser tratados de modo mais profundo, pois abordar superficialmente não promove mudanças significativas. A questão da formação também esteve presente na fala do professor do AEE, que acrescentou que, muitas vezes há, por parte dos professores a:

Falta de conhecimento sobre os alunos do AEE e de iniciativa para buscar incluí-los (Professor do AEE, 2024).

A disposição dos profissionais em buscar aprender mais sobre as deficiências e sobre práticas inclusivas é função docente (Soler, 2005). A fala do professor 4 nos permite refletir a respeito dos avanços e limitações que esbarram em ações de responsabilidade do poder público. De acordo com seu olhar, os estudantes com deficiência estão “sendo vistos”, pois a inclusão escolar está ganhando mais atenção, algo que não percebia no passado. No entanto, apesar do progresso citado, quando se trata da EF, o docente não enxerga avanços significativos:

O poder público está dando uma atenção maior, está preparando profissionais que trabalham diretamente com eles. Mas, especificamente na hora da Educação Física, eu não vejo isso. Eu vejo que há uma preocupação e que há expectativa de melhora nesse sentido, porque a pessoa com

necessidade especial está sendo enxergada, está sendo vista agora, coisa que não era anteriormente. Por exemplo, quando eu estudei e era aluno, isso não existia (Professor 4, 2024).

Diferentes olhares podem ser percebidos nas respostas compartilhadas pelos professores de EF sobre suas perspectivas para a Educação Física Inclusiva no futuro:

Então, acredito que no futuro todos os professores vão ter uma outra ótica sobre a inclusão escolar. Assim, de forma geral [...] a minha visão é que seja algo natural, né. Então, eu recebi esse aluno de uma forma natural, como eu já recebo já há mais de 15 anos nas minhas aulas, e sem nenhum tipo de preconceito ou uma visão estigmatizada desse aluno. Porque o povo comum sabe que todos podem aprender da sua forma. E nós temos que ser o facilitador desse processo (Professor 1, 2024).

A minha expectativa aqui não é só a educação, mas que a gente tenha um mundo mais inclusivo. A minha expectativa é essa. É um pouco utopia, mas eu espero ter um mundo mais inclusivo, que vai passar das barreiras da escola (Professor 2, 2024).

[...] que seja inclusivo de verdade, inclusivo real, não só pra TV ver, pra filmar, pra fazer cartaz, que realmente as pessoas se sintam incluídas e não essa segregação que ainda acontece (Professor 3, 2024).

Olha, eu vou ser bem sincero com você, porque a entrevista é para a gente falar sério. Eu não guardo muitas expectativas, de maneira geral. Porque eu vejo assim, como uma necessidade legal de atender essa clientela, mas muitas vezes as necessidades do próprio alunado dito normal, vamos dizer assim, que não necessite de atendimento especializado, também não é atendido, então eu não alimento muitas expectativas. Até porque tem essas questões que pra você melhorar esse atendimento você tem que ter uma formação especializada. Isso pra mim é uma coisa muito clara, né? E como essa formação fica emperrada por certos trâmites, eu não vejo assim muita expectativa (Professor 4, 2024).

Enquanto alguns dos docentes mantêm um discurso mais voltado para as condições atuais, que estão distantes de um cenário ideal, outros se apresentam mais otimistas, demonstrando esperar um ambiente em que a inclusão aconteça de forma natural e sem preconceitos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo verificar como ocorre o processo de inclusão nas aulas de EF em uma escola da cidade de São José do Rio Preto no interior do estado de São Paulo. Buscamos compreender a realidade em que a escola em questão está inserida, assim como as condições mínimas exigidas de acordo com o que se prevê nas políticas públicas. Também foram analisados os perfis dos professores de EF, do professor do AEE e da coordenadora pedagógica, considerando suas experiências profissionais, a formação inicial e continuada, os principais desafios enfrentados pelos mesmos, a concretização do planejamento escolar e as flexibilizações e/ou adaptações realizadas para atender às necessidades específicas dos estudantes, considerando o melhor desenvolvimento dos escolares. Além disso, os professores compartilharam suas perspectivas sobre a inclusão nas aulas de Educação Física.

Por se configurar como um estudo de caso, a pesquisa em questão não teve, em nenhum momento, a pretensão de generalizar os resultados, mas sim contribuir, por meio de reflexões, para a ampliação, aprofundamento e enriquecimento dos conhecimentos e das investigações sobre o processo de inclusão escolar e as particularidades das pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física.

Verificamos que os estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas estão matriculados na rede regular de ensino, portanto, o acesso à escolarização tem sido assegurado. Alguns dos alunos ainda não possuem diagnóstico fechado, mesmo que já estejam frequentando os anos finais do Ensino Fundamental. A maioria dos diagnósticos é de deficiência intelectual e, em seguida, de TEA. Porém a unidade escolar também recebe alunos com deficiência física, cegueira, baixa visão, paralisia cerebral e deficiência múltipla. Todos eles estão inseridos dentro do microsistema aulas de Educação Física. Desse modo, podemos afirmar positivamente que o processo inclusivo vem ocorrendo na UE investigada.

No entanto as barreiras para a implementação da inclusão foram mencionadas pelos participantes e os motivos são diversos, sobressaindo-se aqueles relacionados à precariedade de recursos e materiais adaptados, à quantidade reduzida de profissionais de apoio à inclusão e seu preparo inadequado e ao insuficiente



envolvimento familiar. Acrescentamos, aqui, a necessidade de maior conhecimento sobre aspectos referentes à inclusão e ao planejamento docente, além da utilização de metodologias e estratégias que se concretizem em práticas inclusivas, nas quais todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades, especialmente os alunos com deficiência.

As dificuldades apontadas refletem a influência desse sistema mais amplo, que afeta desde a destinação de recursos e até mesmo o compromisso social com a inclusão. Tais fatores mostram como o macrossistema impacta o ambiente escolar, evidenciando que ainda há muito a ser feito para criar uma educação verdadeiramente inclusiva, em que todos os estudantes se sintam acolhidos e valorizados.

Existe, na rede, legislação própria sobre a inclusão no município. Os documentos orientadores, resoluções e normativas vigentes foram analisados. As políticas públicas, representadas por leis, resoluções e documentos orientadores, têm como objetivo garantir que estudantes com deficiência tenham as melhores condições de aprendizagem. Nesse sentido, foi possível observar que, de acordo com as falas dos participantes, essas legislações estão sendo parcialmente aplicadas.

Os recursos materiais adequados para a realização de práticas inclusivas também poderiam facilitar o processo de inclusão, entretanto, na realidade da rede de ensino em questão, ainda são muito limitados.

Na legislação, está garantido o apoio escolar aos alunos que, comprovadamente, necessitem de auxílio em momento de locomoção, higiene e alimentação, além de ajuda em qualquer outra atividade realizada em ambiente escolar que se fizer indispensável. Há nesta escola a presença do profissional de apoio escolar, ainda que tenha sido mencionado pelos professores a necessidade de maior quantidade e melhor capacitação dos mesmos, a fim de que o auxílio oferecido seja mais efetivo.

Os alunos com deficiência, além de frequentarem as aulas em sala regular, recebem atendimento do AEE no contraturno. Alguns são atendidos, inclusive, por instituições parceiras especializadas também no período contrário às aulas. Para



ilustrar, o caso de um estudante com deficiência visual que é atendido pelo Instituto dos Cegos da cidade.

Foi possível perceber em algumas falas que o planejamento docente anual ocorre de forma isolada. Quanto ao planejamento específico para os estudantes com deficiência, os professores elaboram os planos de ensino individualizados e por ele se orientam para atender às demandas dos alunos que necessitam e há colaboração entre os professores das salas regulares e o professor do AEE. Tanto na fala dos professores, quanto na da coordenadora, ficou evidente que as adaptações são realizadas conforme a necessidade.

A maioria dos participantes considerou a formação inicial insuficiente para lidar com as demandas da inclusão. Foi mencionado que, na rede de ensino, os momentos formativos voltados para a inclusão estão acontecendo em horários de trabalho pedagógico coletivos, em parceria com o professor do AEE. Os relatos dos professores ressaltam a importância da oferta de formações próximas das necessidades reais, ou seja, voltadas para a prática do que realmente é exigido nas aulas de Educação Física. Isso foi apontado como algo a ser melhorado com urgência.

Ficou evidente que os professores demonstram o desejo de buscar aprofundar seus conhecimentos para se adequarem à inclusão durante as atividades práticas. Contudo foi possível observar que, de modo geral, há uma necessidade de mais iniciativas em buscar, por conta própria, conhecimentos sobre práticas inclusivas.

Pode-se dizer que a colaboração entre os professores de EF e o especialista da Educação Especial foi colocada como algo positivo, tanto ao abordar aspectos relacionados à formação voltada para a inclusão quanto às estratégias inclusivas, aproximando-se, ao menos nesse quesito, dos princípios do ensino colaborativo. Todavia ressaltamos a importância da participação da coordenação pedagógica nesse processo para fortalecer o desenvolvimento de práticas inclusivas.

A importância de maior clareza dos profissionais, principalmente em relação ao seu papel na promoção da inclusão escolar, tornou-se perceptível em alguns momentos, particularmente em discussões sobre o planejamento e necessidade de realizar adaptações.

Embora os docentes tenham abordado diferentes aspectos ao explicarem como percebem a realidade da educação inclusiva nos dias de hoje e, em especial, no contexto da Educação Física, foi possível identificar um consenso entre eles: a inclusão ainda não acontece da maneira como deveria ser efetivamente implementada, mesmo apesar dos significativos avanços já alcançados na área da educação inclusiva e da Educação Física. Quanto às perspectivas, alguns participantes não são tão otimistas, enquanto outros esperam que o processo inclusivo seja algo natural.

Esperamos que esta pesquisa tenha contribuído para uma melhor compreensão de como o processo de inclusão se configura nas aulas de Educação Física. Além disso, almejamos que ela inspire novas reflexões e incentive a realização de outros estudos sobre a inclusão, ampliando as discussões e promovendo práticas cada vez mais inclusivas e efetivas no ambiente escolar.

As reflexões sobre o processo de inclusão nas aulas de Educação Física na realidade deste contexto específico, assim como as diferentes percepções dos profissionais, nos permitiram compreender que a inclusão na Educação Física não deve acontecer apenas para o cumprimento de leis ou atender demandas. Faz-se necessário o compromisso de todo o sistema, além de sensibilidade por parte de toda a comunidade escolar, bem como a preparação adequada dos profissionais da educação e um olhar mais acolhedor e atento às necessidades e potencialidades de cada aluno.

As aulas de Educação Física, quando planejadas para atender todos os estudantes por meio de práticas inclusivas, podem ser grandes aliadas na promoção da inclusão e no fortalecimento da garantia dos direitos dos alunos com deficiência e/ou alguma necessidade específica.

Apesar dos incontestáveis desafios, a escola precisa ser um espaço no qual a diversidade seja valorizada e cada estudante, com ou sem deficiência, encontre oportunidades para aprender, crescer e se desenvolver plenamente.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Diana Cavalcante Miranda de; MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; FORNASIER, Rafael Cerqueira. Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner: a influência dos processos proximais no desenvolvimento social das crianças. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, p. e582101019263-e582101019263, 2021.

BARCELLI, Juliana Carolina; ROSALINO, Israel. Desafios e estratégias de ensino para alunos com deficiência intelectual. **Ipê Roxo**, v. 4, n. 1, 2022. BARRETO, Maria Angela de Oliveira Champion;

BARRETO, Flávia de Oliveira Champion. **Educação Inclusiva Contexto Social e Histórico, Análise das Deficiências e Uso das Tecnologias no Processo de Ensino-Aprendizagem**. Saraiva Educação SA, 2014.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atual. (Tese Doutorado em Educação) UNESP, ARARAQUARA, SP, 2007.

BENETTI, Idonézia Collodel et al. Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicologia**, v. 9, n. 16, 2013.

BIANCHINI, Natallie do Carmo Prado; SOUZA, Luiz Augusto de Paula. Autismo e comorbidades: achados atuais e futuras direções de pesquisa. **Distúrbios da Comunicação**, v. 26, n. 3, 2014.

BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. **Revista Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 7-20, 2009.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

BRONFENBRENNER. Urie. Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. **Developmental Psychology**. Vp. 6, 1986. Vp.723-742.

Bronfenbrenner, U.; Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In: BENETTI, Idonézia Collodel et al. Fundamentos de la teoría Bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicologia**, v. 9, n. 16, p. 89-99, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: nov. 2023.

_____. Lei Federal nº. 4024/61. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacao-origina-1-pl.html>. Acesso em: jan. 2024.



_____. Lei nº 9.394, de 20/12/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. n. 248.

_____. Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: jan. 2024.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: dez. 2023.

_____. Decreto n. 6.571/2008. **Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 set. 2008b. 1 p.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

_____. LEI no 13.005 de 25 de Junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. DOU de 26.6.2014 - Edição extra.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: dez. 2023

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base**. Brasília. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: nov. 2023.

_____, DECRETO 10.502. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**, de 30 de setembro de 2020. Brasília: MEC, 2020.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). **The bioecological model of human development**. In: BENETTI, Idonézia Collodel *et al*. Fundamentos de la teoría Bioecológica de Urie Bronfenbrenner. Pensando Psicología, v. 9, n. 16, p. 89-99, 2013.

CARNIEL, Thais Carolina Albach; MINETTO, Maria de Fatima; Baril, Nathalie; CORREIA, Isabel Louise de Souza: **Do Apoio A Autonomia: O Papel Do Tutor**. International Journal

of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología, N°1 - Monográfico 1, 2019. ISSN: 0214-9877. pp:375-386.

CHRISTMANN, Morgana **Concepções docentes sobre saúde e deficiência sob o prisma da teoria bioecológica de desenvolvimento humano**. Orientadora: Sílvia Maria de Oliveira Pavão. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, p. 253, 2019.

COSTA, Vivian Húngaro. **Educação Física na Educação Infantil: reflexões sobre o planejamento**. Orientador: Milton Vieira do Prado Júnior. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, p. 160, 2024.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. Edue, 2008.

CUNHA, Katiane da Costa; PONTES, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Simone Souza da Costa. Pais de Crianças com Paralisia Cerebral Pouco Estressados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 1, p. 111-126, 2017.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em revista**, p. 213-230, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 21-33, 2012.

DARIDO, S. C.; GONZÁLES, F. J.; GINCIENE, G. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física Escolar. **Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF-Disciplina: Problemáticas da Educação Física**, 2018.

DARIDO, Suraya Cristina; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; GINCIENE, Guy. **O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar**. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (Org.). MORENO, Patrícia Cândido. **As Dificuldades da Escola Perante a Inclusão Escolar**. Disponível em: <<https://www.inesul.edu.br/brinquedoteca/documentos/dificuldades.pdf>>. Acesso em: 24 de junho de 2022.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 4, n. 2, 2015.

DEZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, 432 p.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, n. 36, p. 21-38, 2010.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; NABEIRO, Marli. Um estudo sobre a intervenção com o

professor de educação física para a inclusão educacional do aluno com deficiência visual. **Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, p. 21-26, 2013.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 03, p. 387-404, 2014.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 49-64, 2016.

FLORIANI, Fátima Heraki; FERNANDES, Sueli de Fátima. Flexibilização e Adaptação Curricular: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos. **Portal Dia a Dia Educação**, p. 1527-8, 2015.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**: coleção pesquisa qualitativa. Bookman Editora, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLITZ, Ana P. *et al.* Abandono do trabalho docente em aulas de educação física: formatos diferentes de um mesmo fenômeno. **Salão do Conhecimento**, 2011.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime et al. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y ciencia**, v. 15, n. 2, p. 00-00, 2013.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Desafios da educação física escolar**: temáticas de formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

GREGUOL, Marcia; MALAGODI, Bruno Marson; CARRARO, Attilio. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 33-44, 2018.

GUIMARÃES, Jucimara; SARDAGNA, Helena Venites. Acessibilidade curricular na educação inclusiva e estratégias pedagógicas no ensino fundamental: um estudo a partir da revisão da literatura. **Salão Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da Uergs (SIEPEX)**, v. 1, n. 10, 2021.

HERNANDES-GARCIA, Emanuela Maria Montoro. **Perspectivas dos atores da educação em relação à Educação Física nos anos iniciais no município**: uma proposta de solução. Orientador: Milton Vieira do Prado Junior. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, p. 124, 2023.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo Escolar**. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: nov. 2023.

JUNIOR, Milton Vieira do Prado. Quem é o aluno da Educação Física Escolar. **Projeto de Educação Continuada**, Bauru, v. 5, p. 33-40, 1998.

JÚNIOR, Rubens; SILVA, Márcio; JUNIOR, Milton; CEZAR, Amanda; LUARTE-ROCHA, Cristian; CAMPOS, Luis Felipe. (2019). **A deficiência de ensinar**: formação docente, inclusão e conflitos na atuação em educação física adaptada. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333524867_A_DEFICIENCIA_DE_ENSINAR_FORMACA

O_DOCENTE_INCLUSAO_E_CONFLITOS_NA_ATUACAO_EM_EDUCACAO_FISICA_ADAPTADA. Acesso em jan. de 2024.

LAMBERT, Ayrton *et al.* Educação inclusiva e alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: práticas pedagógicas na classe comum. **Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística Edição Temática em Gestão, Internacionalização e Desenvolvimento**. São Paulo, v. 6, n. 6, p. 67-78, 2017.

LEITE, C.. A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. **Território Educativo**, DREN, n. 7, maio, 2000.

LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueirêdo. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, seu protocolo facultativo e acessibilidade**. Orientadora: Flávia Cristina Piovesan. Dissertação (Mestrado em Direito). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Direito, p. 228, 2009.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, Thiago *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, v. 16, n. 2, p. 129-147, 2010.

MALAGI, Rita de Cassia. **A implementação do especialista em educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: a realidade de três cidades do interior paulista. Orientador: Milton Vieira do Prado Junior. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, p. 90, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MARTINEZ, V. M.; CHAVES, Fernando Edi. A motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 56-80, 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ:

Vozes, 2009.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (org.). **Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.

NABEIRO, Marli. O colega tutor nas aulas de educação física inclusiva. **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 401-406, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em abril de 2024.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: abril de 2024.

PATRINHANI, Gisele F. ; MAGNONI, M.G.M. ; PRADO JUNIOR, M. V. . Educação Inclusiva: Práticas Pedagógicas nas aulas de Educação Física Escolar. **Revista da associação brasileira de atividade motora adaptada**, v. 18, p. 77-92, 2017.

PLETSCH, Marcia Denise; DE SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros; DA ROCHA, Máira Gomes de Souza. Tecnologias assistivas para a comunicação e a participação de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2971-2989, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

REIS, Daniela Castro dos *et al*. A vivência na inclusão escolar na perspectiva da abordagem bioecológica de Bronfenbrenner. **Apae Ciência**, v. 15, n. 1, p. 104-116, 2021.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, p. 1-13, 2010.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Resolução SME nº 07/2019. **Dispõe sobre o acompanhante de apoio escolar aos alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Pública Municipal de Ensino do Município de São José do Rio Preto**. 2019. Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto.

_____. Resolução SME nº 06/2021. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de São José do Rio Preto/SP**. 2019. Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto.

_____. Resolução SME nº 08/2021. **Institui as Diretrizes para implementação do Plano de Desenvolvimento Individual para os alunos matriculados no Ensino Fundamental, modalidade Educação Especial, na Rede Municipal de Ensino de São José do Rio Preto/SP**. 2021. Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto.



SILVA, João Marcelo Santos. A Base Comun Curricular (BNCC) e sua importância para a educação inclusiva no Brasil. In: **Anais Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar (ISSN-2527-2500) & Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar**. 2023.

SILVA, Jonathan Atkinson Freire; AGUIAR, Nathalia Gabriella Fernandes. A importância da relação professor-aluno para o desenvolvimento do estudante com necessidades educacionais específicas na perspectiva de uma educação inclusiva. **Anais do Encontro sobre Música e Inclusão**, p. 36-47, 2021.

SILVA, Yara Cristina Romano. Deficiência múltipla: conceito e caracterização. **Anais Eletrônico VIII EPCC–Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar**. CESUMAR–Centro Universitário de Maringá. Editora CESUMAR Maringá–Paraná, 2011.

SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da *et al.* **Educação física escolar e estratégias pedagógicas inclusivas: uma revisão integrativa**. Editora Licuri, p. 154-171, 2023.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física Inclusiva na Escola: em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUSA, Daiane Roberta de; SILVA, Roberta Natália da; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. Ensino colaborativo: benefícios e desafios. **Dossiê: Educação Especial**, p. 91, 2016.

SOUTO, Maricélia Tomáz de *et al.* **Educação inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade**. João Pessoa, 2014.

PACHECO, Jaime; ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. A formação inicial de professores de educação física acerca da inclusão: um estudo diagnóstico no Chile. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 31, n. 3, 2017.

PEREIRA, Taylor Brian Lavinsky. **Plano de ensino individualizado no contexto da educação física escolar**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. [Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994.

VASCONCELOS, Rafael da Silva; SILVA, Hélio Ricardo do Carmo. Funções da BNCC e Desafios da Educação Inclusiva: Crítica e Possibilidades. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 28, 2019.

VITORINO, Mariana. **Minha escola não tem quadra: problemáticas e possibilidades, diante à falta de espaço físico adequado**. Orientador: Milton Vieira do Prado Junior. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, p. 80, 2023.

**Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**

São José do Rio Preto, ____ de ____ de 2024.

Participante da pesquisa/Representante legal



**Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da pesquisadora responsável pelo estudo e sob sua guarda. Terão acesso aos arquivos a pesquisadora Fernanda Medes de Oliveira de Brito e do do professor orientador, Dr. Milton Vieira do Prado Júnior.

Participante da pesquisa /
Representante legal



APÊNDICE C

**Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**



CARTA DE APRESENTAÇÃO – MESTRANDA

Eu, Fernanda Medes de Oliveira de Brito, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Curso de Mestrado Profissional (ProEF) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” polo Bauru/SP, sob a orientação do Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Junior, apresento o Projeto Pesquisa: “EDUCAÇÃO FÍSICA E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA: DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ÀS POSSIBILIDADES INCLUSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR”.

Este projeto de pesquisa, financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), tem por objetivo investigar e refletir como ocorre o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física nos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de São José do Rio Preto/SP, assim como os principais aspectos relacionados à formação docente. Para tanto, será realizada uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória por meio de uma entrevista e questionários semi estruturados a serem aplicados com os professores de educação física, professor do AEE e coordenadora pedagógica da E.M. Darcy Ribeiro da referida Rede Municipal de Educação.

A confidencialidade da Unidade Escolar e dos participantes será mantida. Desta forma, os dados de identificação não serão informados nos resultados e veículos de publicação da pesquisa.

O projeto terá seu início somente após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mediante parecer ético consubstanciado. Declaro que conheço a Res. 466/12 – CNS/CONEP e seguirei seus preceitos.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Antecipadamente agradeço,

São José do Rio Preto, 29 de abril de 2024.

Fernanda Medes de Oliveira de Brito

Pesquisadora responsável

fernanda.medes@unesp.br



**Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**

Orientador: Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Júnior

Polo: Unesp – Campus de Bauru – SP

1. Qual a sua área de atuação?

- () Educação Física
() Pedagogia
() Outra: _____

1. Em qual rede de ensino você leciona?

- () Rede Pública
() Rede Privada
() Outra: _____

2. Em qual(is) ano(s) do Ensino Fundamental (anos finais) você atua?

- () 6° and
() 7° and
() 8° and
() 9° and

3. Há quanto tempo você leciona Educação Física?

- () Menos de 5 anos
- () Entre 5 e 10 anos
- () Mais de 10 anos

5. Em suas aulas de Educação Física, você recebe alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas?



- 

 Instituto de Educação
e Pesquisa em Práticas
Pedagógicas da Unesp



- 

 Instituto de Educação
e Pesquisa em Práticas
Pedagógicas da Unesp



APÊNDICE E

Tema: “ Educação Física e o aluno com deficiência: da formação de professores às possibilidades inclusivas no contexto escolar”

Pesquisadora responsável: Fernanda Medes de Oliveira de Brito

Orientador: Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Júnior

Polo: Unesp – Campus de Bauru – SP

Questionário a ser respondido pelo professor do Atendimento Educacional Especializado:

1. Em quais níveis de ensino você atua?

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental I

() Ensino Fundamental II

() Ensino Médio

() Outro (especifique): _____

2. Há quanto tempo você atua como professor do AEE?

() Menos de 1 ano

() De 1 a 2 anos

() De 3 a 5 anos

() De 6 a 10 anos

() Mais de 10 anos

3. Você possui formação em Educação Física?

() Sim

() Não

4. Você possui formação em Educação Especial?

() Sim - Nome do curso: _____

() Não

5. Você já participou de cursos, workshops ou eventos relacionados à Educação Física Inclusiva?

() Sim

() Não

6. Qual a importância da Educação Física Inclusiva no contexto escolar?

() Muito importante

- () Sem importância

() Outros desafios (especifique): _____

() Outras oportunidades (especifique): _____

() Todas as alternativas acima

() Não

☐ Não faz diferença para o desenvolvimento dos alunos

APÊNDICE F

Tema: “ Educação Física e o aluno com deficiência: da formação de professores às possibilidades inclusivas no contexto escolar”

Pesquisadora responsável: Fernanda Medes de Oliveira de Brito

Orientador: Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Júnior

Polo: Unesp – Campus de Bauru – SP

Objetivo: Este questionário visa coletar dados sobre as percepções, experiências e práticas da coordenadora pedagógica em relação à Educação Física Inclusiva, desde a formação de professores até as possibilidades de inclusão no contexto escolar. As respostas serão utilizadas para pesquisa de mestrado em Educação Física e auxiliarão na compreensão dos desafios e oportunidades para a promoção da inclusão no ambiente educacional.

Questionário a ser respondido pela Coordenadora Pedagógica:

1. Em qual nível de ensino você atua?

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental I

() Ensino Fundamental II

() Ensino Médio

() Outro (especifique): _____

3. Há quanto tempo você atua como coordenadora pedagógica?

() Menos de 1 ano

() Entre 1 e 2 anos

() Entre 3 e 5 anos

() Entre 6 e 10 anos

() Acima de 10 anos

4. Você possui formação em Educação Especial/Educação Inclusiva?

() Sim

() Não

5. Você já participou de cursos, workshops ou eventos relacionados à Educação Especial ou Inclusiva?

() Sim

() Não

6. Qual a importância da Educação Física Inclusiva no contexto escolar?

- () Nenhuma importância

() Outros desafios (especifique): _____

() Outras oportunidades (especifique):

() Outras (especifique): _____

111



☐ Sim

☐ Não

11. A escola oferece algum tipo de suporte para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?

☐ Sim

☐ Não

12. Se sim, cite os principais suportes:

13. Já presenciou alguma situação de exclusão ou dificuldade na participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?

☐ Sim

☐ Não

14. Em sua opinião, a formação inicial dos professores em Educação Física é suficiente para atender às demandas da Educação Física Inclusiva?

☐ Sim

☐ Não

15. A escola já promoveu alguma ação específica para a formação dos professores em Educação Física Inclusiva?

☐ Sim

☐ Não

16. Quais os principais aspectos que, na sua opinião, deveriam ser abordados na formação de professores em Educação Física Inclusiva?

☐ Conhecimento das deficiências

☐ Fundamentos da Educação Inclusiva

☐ Estratégias de ensino para alunos com deficiência

☐ Flexibilização curricular e recursos específicos

☐ Aspectos legais e éticos da inclusão

☐ Outros (especifique): _____

17. Cite exemplos de boas práticas inclusivas em aulas de Educação Física na escola?



18. De acordo com sua experiência, quais as principais necessidades formativas em relação à Educação Inclusiva para contribuir com aulas de Educação Física, inclusive para professores que não possuem graduação em Educação Física (polivalentes)?

19. Como ocorre o planejamento docente para contemplar o direito dos estudantes com deficiência em aulas de Educação Física Inclusiva?

APÊNDICE G - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA: DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ÀS POSSIBILIDADES INCLUSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Pesquisador: FERNANDA MEDES DE OLIVEIRA DE BRITO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80221024.1.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.997.998

Apresentação do Projeto:

Como informado pelo pesquisador responsável no Projeto de Pesquisa e Documento de Informações Básicas, gerado por meio dos dados fornecidos no ato do preenchimento da Plataforma Brasil: A presente pesquisa, inserida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), trata-se de um estudo de natureza qualitativa, caracterizado por estudo de caso, cujo objetivo é de identificar e explicar a natureza do fenômenos educativos, a partir de um viés científico (Prodanov e Freitas, 2013, p.70). A pesquisa será realizada na E.M. Darcy Ribeiro, localizada na cidade de São José do Rio Preto/SP. Serão convidados para participar da pesquisa os professores de Educação Física que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental, o professor do Atendimento Educacional Especializado e a Coordenação Pedagógica que, após a aceitação do convite, assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz, sendo que os mesmos receberão uma via dos documentos. Esperase que a pesquisa seja realizada com 7 participantes. A pesquisa será realizada através de entrevista semiestruturada (que terá áudio gravado) para os professores de educação física e questionário semiestruturado para os demais profissionais. As respostas serão analisadas tendo como base a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (TBDH). Como produto educacional no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), será elaborado um caderno de orientações para contribuir com formação continuada

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 6.997.998

para professores, apontando orientações e possibilidades que privilegiam a participação de todos os estudantes, com sugestões de vivências que englobam a inclusão nas aulas de educação física.

Objetivo da Pesquisa:

Como informado pelo pesquisador responsável no Projeto de Pesquisa e Documento de Informações Básicas, gerado por meio dos dados fornecidos no ato do preenchimento da Plataforma Brasil: **Objetivo Primário:** O presente estudo tem o objetivo de investigar e refletir como ocorre o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física nos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São José do Rio Preto/SP. **Objetivo Secundário:** Identificar as deficiências/necessidades educacionais específicas dos alunos matriculados em escolas do ensino fundamental da rede municipal de São José do Rio Preto; Investigar como acontece o planejamento docente para atender às demandas dos alunos com deficiência nas aulas de educação física, incluindo estratégias, recursos, assim como os desafios e obstáculos; Analisar criticamente documentos relacionados à educação especial e inclusiva, observando seu impacto na prática educativa e identificar os desafios para a implementação da educação inclusiva.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como informado pelo pesquisador responsável no Projeto de Pesquisa e Documento de Informações Básicas, gerado por meio dos dados fornecidos no ato do preenchimento da Plataforma Brasil: **Riscos:** Os riscos para o participante são mínimos, mas incluem a possibilidade de experimentar sentimentos de ansiedade ao discutir aspectos emocionais que o remetem ao passado e possíveis situações de frustração em ambiente de trabalho. Poderá acontecer um desconforto relacionado com o tempo de duração da entrevista e possível cansaço no momento do preenchimento do questionário ou da entrevista, que terão duração aproximada de 30 minutos. **Benefícios:** Como benefícios, espera-se contribuir com reflexões a respeito da inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de educação física e com a superação de barreiras, assim como possíveis sugestões relacionadas à formação docente na área.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se mostra relevante social e cientificamente, além de apresentada por meio do projeto de forma coerente em relação aos aspectos éticos, ou seja, em conformidade com as resoluções vigentes, a saber: 466/12 e 510/16, do CNS.

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 6.997.998

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequado e respeitando as orientações das resoluções vigentes do CNS, a saber: 466/12 e 510/16.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado aprovado por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2333406.pdf	29/05/2024 19:59:59		Aceito
Outros	TCP_Fernanda_Medes.pdf	29/05/2024 19:58:11	FERNANDA MEDES DE OLIVEIRA DE BRITO	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_Prof_EDF_Fernanda_Medes.pdf	29/05/2024 19:57:55	FERNANDA MEDES DE OLIVEIRA DE BRITO	Aceito
Outros	Questionario_Prof_AEE_Fernanda_Medes.pdf	29/05/2024 19:57:30	FERNANDA MEDES DE OLIVEIRA DE BRITO	Aceito
Outros	Questionario_CP_Fernanda_Medes.pdf	29/05/2024 19:56:27	FERNANDA MEDES DE OLIVEIRA DE BRITO	Aceito
Outros	Imagem_e_voz_Fernanda_Medes.pdf	29/05/2024 19:54:39	FERNANDA MEDES DE OLIVEIRA DE BRITO	Aceito
Outros	Carta_de_apresentacao_com_aceite_Fernanda_Medes.pdf	29/05/2024 19:53:49	FERNANDA MEDES DE OLIVEIRA DE BRITO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO_PESQUISA_Fernanda_Medes.pdf	29/05/2024 19:52:20	FERNANDA MEDES DE OLIVEIRA DE	Aceito

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

Página 03 de 04

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 6.997.998

Investigador	PROJETO_PESQUISA_Fernanda_Medes.pdf	29/05/2024 19:52:20	BRITO	Aceito
Cronograma	Cronograma_Fernanda_Medes.pdf	29/05/2024 19:49:52	FERNANDA MEDES DE OLIVEIRA DE BRITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Fernanda_Medes.pdf	29/05/2024 19:49:30	FERNANDA MEDES DE OLIVEIRA DE BRITO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	29/05/2024 19:43:12	FERNANDA MEDES DE OLIVEIRA DE BRITO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 11 de Agosto de 2024

Assinado por:
Marianne Ramos Feijo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

Página 04 de 04

CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA



EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO:

Caminhos para uma prática
pedagógica inclusiva

FERNANDA MEDES DE OLIVEIRA DE BRITO



REALIZAÇÃO

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”

Faculdade de Ciências
Campus de Bauru – SP

COORDENAÇÃO

Milton Vieira do Prado Junior

ELABORAÇÃO

Fernanda Medes de Oliveira de Brito

ILUSTRAÇÕES

- Fonte: Canva
- Fonte: <https://brainly.com.br>
- Fonte: <http://www.passei direto.com.br>
- Fonte: <https://orientacao.pt/orientacao/equipamento-material/cartao-de-controlo-e-picotador/>
- Fonte: <http://www.diaadia.pr.gov.br>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 3

INTRODUÇÃO 4

**CAPÍTULO 1
PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 5**

**CAPÍTULO 2
PLANEJAMENTO VOLTADO PARA A INCLUSÃO 6**

**CAPÍTULO 3
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 8**

**CAPÍTULO 4
CONHECENDO AS DEFICIÊNCIAS 10**

**CAPÍTULO 5
HORA A PRÁTICA 19**

CONSIDERAÇÕES FINAIS 27

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 40

ANEXOS 41

APRESENTAÇÃO

Caro(a) professor(a),

A inclusão escolar é um compromisso de todos e, na Educação Física, desempenha um papel essencial. Como espaço de interação e desenvolvimento, a Educação Física precisa ser acessível a todos os alunos, independentemente de suas condições. No entanto, sabemos que incluir na prática pode ser desafiador, e é justamente para apoiar você nesse processo que este Caderno de Orientações foi criado.

Este material traz conceitos, orientações práticas, estratégias de adaptação e sugestões de atividades para professores que ministram aulas de Educação Física, ajudando a tornar as aulas mais inclusivas e significativas. Aqui, você encontrará dicas para planejar, avaliar e ensinar, respeitando as necessidades e potencialidades de cada estudante, tornando as aulas mais acessíveis.

O que você encontrará neste caderno?

- Orientações sobre inclusão geral e na Educação Física
- Sugestões de adaptações e recursos acessíveis
- Estratégias para avaliar e planejar aulas inclusivas
- Sugestões de atividades práticas com adaptações

Espera-se que este material seja um apoio prático para o seu dia a dia, tornando a inclusão algo natural e possível. Mais do que um desafio, a Educação Física Inclusiva é uma oportunidade para transformar vidas e construir um ambiente escolar mais acolhedor e justo para todos.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência na educação brasileira tem avançado ao longo das décadas, impulsionada por políticas públicas e documentos normativos. Desde a década de 1960, a escolarização desses alunos passou a receber mais atenção, mas inicialmente ainda era marcada pela segregação. Com o tempo, leis e diretrizes, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei 10.172/2001, reforçaram o direito à educação inclusiva, garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos no ensino regular.

A Educação Física, como parte essencial da formação escolar, costuma enfrentar desafios para garantir a participação plena de todos os estudantes. Além de ensinar conteúdos, é necessário proporcionar experiências significativas que respeitem e valorizem a diversidade. No entanto, muitos professores ainda se deparam com barreiras, como falta de recursos e dificuldades para adaptar atividades. Estudos destacam a importância de uma postura mais acolhedora e de práticas pedagógicas flexíveis, que favoreçam a participação de todos.

Para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é essencial que professores, gestores e toda a comunidade escolar trabalhem juntos, criando um ambiente acessível e equitativo. A Educação Física Inclusiva não deve ser vista como um problema, mas como uma oportunidade de transformar o ensino e garantir que todos os alunos tenham seu direito de aprender respeitado.

CAPÍTULO 1

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA



As aulas Educação Física são um espaço de aprendizado e interação, em que todos os alunos devem serem incluídos e ter oportunidades de participar ativamente das propostas. Para isso, alguns princípios são fundamentais:

- Respeito às diferenças: Cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizagem e habilidades. Segundo Barroso e Darido (2009), valorizar essa diversidade torna as aulas mais acolhedoras.
- Adaptação como um direito: A inclusão é um compromisso da escola. A LBI (Brasil, 2015) reforça a necessidade de eliminar barreiras e garantir acessibilidade para todos os estudantes. Em muitos momentos as adaptações serão fundamentais.
- O professor como facilitador: Mais do que ensinar esportes, o educador deve criar estratégias acessíveis. Júnior *et al.* (2019) destacam a importância de adaptar práticas e buscar inovação no ensino.
- Trabalho em equipe: A colaboração entre professores, famílias, gestão e profissionais do AEE fortalece a inclusão e melhora a experiência dos alunos na escola.

Com pequenas mudanças, a Educação Física pode se tornar um espaço mais acessível, onde todos os alunos se sintam valorizados e incluídos!

CAPÍTULO 2

PLANEJAMENTO VOLTADO PARA A INCLUSÃO

Um bom planejamento precisa ter o olhar direcionado para a inclusão. Dessa forma, é fundamental garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sensoriais, tenham oportunidades reais de participação e aprendizado na Educação Física Escolar.

Mais do que adaptar atividades, trata-se de estruturar as aulas de forma intencional, assegurando que cada estudante se sinta acolhido e tenha condições de desenvolver suas habilidades dentro de suas possibilidades. Vamos refletir sobre alguns aspectos importantes:

1. Conhecer os alunos e suas necessidades específicas

Um planejamento eficaz começa com o conhecimento da turma. Para tanto, é preciso compreender as necessidades, potenciais e desafios de cada estudante. Segundo Vasconcellos (2000), um planejamento verdadeiramente inclusivo deve ser flexível e dinâmico, permitindo ajustes conforme a realidade da sala de aula.

2. Adaptação e flexibilização das atividades

Incluir não significa criar atividades separadas para alguns alunos, mas sim adotar estratégias que permitam a participação de todos. Isso pode envolver:

- Uso de regras adaptadas para diferentes habilidades.
- Modificação de materiais (bolas de diferentes tamanhos, sons para alunos com deficiência visual, entre outros).
- Formação de equipes equilibradas, incentivando a cooperação em vez da competição excludente.

3. Estratégias para estimular a superação de limites

- Estabelecer metas realizáveis: adaptar desafios para que cada aluno possa progredir no seu próprio ritmo.
- Utilizar o reforço positivo: valorizar esforço e pequenas conquistas para aumentar a autoestima.
- Incentivo à autonomia: criar oportunidades para que os alunos encontrem soluções e desenvolvam confiança.
- Propor atividades cooperativas: reduzir o foco na competição e fortalecer o trabalho em equipe.
- Sempre que for viável, a opinião do próprio estudante com deficiência deve ser considerada, valorizando sua participação nas decisões que o envolvem.

4. Metodologias que facilitam a inclusão

É preciso romper com práticas tradicionais excludentes, buscando formas mais democráticas de ensino.

O planejamento, quando pensado para atender a todos os estudantes, inclusive os alunos com deficiência, permite que a Educação Física seja um espaço privilegiado de aprendizado e desenvolvimento para todos.

Com estratégias bem estruturadas, é possível garantir que cada aluno participe de forma ativa, respeitando suas necessidades e potencialidades. Afinal, a inclusão não é apenas um direito, mas um compromisso com a construção de um ambiente escolar mais justo, acessível e acolhedor.



CAPÍTULO 3

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

A avaliação na Educação Física Escolar, especialmente em contextos inclusivos, requer abordagens que considerem as especificidades de cada aluno. Alguns autores oferecem diretrizes valiosas para a prática avaliativa inclusiva.

1. Avaliação formativa e processual

Hoffmann (2001) enfatiza a importância de uma avaliação contínua e formativa, que acompanhe o desenvolvimento do aluno ao longo do processo educativo. Essa abordagem permite ajustes pedagógicos que atendam às necessidades individuais, promovendo uma aprendizagem significativa.

2. Foco nas competências e habilidades individuais

Darido e Rangel (2005) sugerem que a avaliação deve centrar-se nas competências e habilidades de cada aluno, reconhecendo seus progressos e desafios. Para alunos com deficiência, é fundamental adaptar os critérios avaliativos, valorizando o esforço, a participação e o desenvolvimento pessoal.

3. Inclusão e respeito às diferenças

Mantoan (2003) destaca que a avaliação inclusiva deve respeitar as particularidades de cada estudante, evitando comparações padronizadas. A utilização de instrumentos



diversificados, como observações, autoavaliações e portfólios, pode proporcionar uma compreensão mais ampla do desenvolvimento do aluno.

4. Adaptação e diversificação de instrumentos avaliativos

Para garantir a equidade, é necessário adaptar os instrumentos de avaliação às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Isso pode incluir a modificação de atividades, uso de recursos assistivos e flexibilização dos métodos de avaliação, assegurando que todos tenham oportunidades justas de demonstrar suas habilidades. Como exemplos práticos, podemos citar a oferta auxílio leitor, a utilização de imagens, letras em fonte maior e caixa alta, a consideração de desenhos ou respostas obtidas oralmente. É importante salientar que, assim como os conteúdos e estratégias, os modos de avaliar também devem ser diversificados.

5. Formação continuada dos professores

A capacitação docente é crucial para a implementação de práticas avaliativas inclusivas. Darido e Rangel (2005) apontam que a formação continuada oferece aos professores ferramentas e estratégias para lidar com a diversidade, promovendo uma Educação Física mais inclusiva e equânime.

CAPÍTULO 4

CONHECENDO AS DEFICIÊNCIAS

Neste capítulo veremos as principais características das deficiências e algumas adaptações possíveis de serem realizadas na escola.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI)

A **deficiência intelectual** é um transtorno do desenvolvimento que causa limitações na aprendizagem, comunicação e autonomia. Surge antes dos 18 anos e pode variar de leve a profunda.

Características

- Dificuldade de aprendizagem: maior tempo para entender e processar informações.
- Problemas na comunicação: frases curtas ou dificuldade em expressar pensamentos.
- Desafios na socialização: dificuldade em interagir e seguir regras sociais.
- Menor autonomia: pode precisar de apoio para atividades diárias.

Algumas adaptações na escola:

- Ensino concreto: uso de imagens, objetos e exemplos reais.
- Atividades simples e organizadas: passos curtos e instruções claras.
- Tempo extra para aprendizagem: respeitar o ritmo do aluno.
- Reforço positivo: elogiar pequenas conquistas.
- Ambiente estruturado: rotina previsível para maior segurança.



DEFICIÊNCIA FÍSICA (DF)

A **deficiência física** é caracterizada por uma alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, resultando em comprometimento da função física. Isso pode incluir condições como paraplegia, tetraplegia, amputações, paralisia cerebral, entre outras.

Características

- Mobilidade Reduzida: dificuldade ou impossibilidade de movimentar-se sem auxílio.
- Coordenação motora comprometida: desafios na execução de movimentos finos ou precisos.
- Força limitada: redução da força muscular em determinados membros ou regiões do corpo.

Algumas adaptações na escola

Para promover a inclusão de alunos com deficiência física, é fundamental implementar adaptações que eliminem barreiras e facilitem o acesso ao ambiente escolar:

- Acessibilidade arquitetônica: instalação de rampas, elevadores, corrimãos e banheiros adaptados para garantir o acesso a todas as áreas da escola.
- Adequação do mobiliário: uso de carteiras e cadeiras ajustáveis que atendam às necessidades individuais dos alunos.
- Tecnologia assistiva: disponibilização de equipamentos e recursos que auxiliem na comunicação e no aprendizado, como computadores com softwares específicos, tablets e outros dispositivos.
- Flexibilidade curricular: adaptação de atividades e avaliações para atender às limitações físicas dos alunos, garantindo sua participação plena no processo educacional.

DEFICIÊNCIA VISUAL (DV)

A **deficiência visual** refere-se à perda total ou parcial da capacidade de enxergar, mesmo após correção óptica ou tratamento clínico. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), ela é classificada em:

- Cegueira: ausência total de visão ou percepção mínima de luz.
- Baixa visão: redução significativa da capacidade visual, mas com potencial de uso funcional da visão para a execução de tarefas diárias.

Características

- Dificuldade na leitura: pode precisar de Braille, letras ampliadas ou áudio.
- Desafios na mobilidade: necessita de apoio para locomoção segura.
- Sensibilidade à luz: alguns alunos podem precisar de iluminação ajustada.

Algumas adaptações na escola

- Materiais acessíveis: uso de Braille, áudio, fontes ampliadas e imagens coloridas e em tamanho maior.
- Tecnologias assistivas: leitores de tela e lupas eletrônicas.
- Ambiente seguro: espaços livres de obstáculos e sinalização tátil.
- Flexibilidade nas atividades: adaptação de provas e tarefas.



DEFICIÊNCIA AUDITIVA (DA)

A **deficiência auditiva** é caracterizada pela perda parcial ou total da capacidade de ouvir, podendo variar de leve a profunda. Essa condição afeta a comunicação e a interação social dos indivíduos (portal.mec.gov.br).

Características

- Dificuldade na compreensão da fala: especialmente em ambientes ruidosos ou com múltiplos interlocutores.
- Atraso no desenvolvimento da linguagem: em crianças, pode haver demora na aquisição da fala e do vocabulário.
- Isolamento social: devido às barreiras de comunicação, alguns indivíduos podem se afastar de interações sociais.



Algumas adaptações na escola

Para promover a inclusão de alunos com deficiência auditiva, é fundamental implementar as seguintes adaptações:

- Uso de recursos visuais: incorporar materiais didáticos visuais, como slides, gráficos e vídeos legendados, para facilitar a compreensão.
- Ambiente acústico favorável: minimizar ruídos de fundo e garantir boa acústica na sala de aula para auxiliar na audição.
- Sensibilização da comunidade escolar: promover palestras e workshops para que professores e alunos entendam as necessidades dos colegas com deficiência auditiva, fomentando um ambiente inclusivo.
- Comunicação favorável: aprendizagem dos sinais básicos de Libras por todos da escola.

SURDOCEGUEIRA

A **surdocegueira** é uma condição que combina a perda total ou parcial significativa da visão e da audição, resultando em desafios únicos na comunicação, acesso à informação e mobilidade. Essa deficiência sensorial não é apenas a soma da surdez e da cegueira, mas uma condição distinta que requer abordagens específicas.

Características

- Dificuldades de comunicação: devido às limitações sensoriais, a comunicação pode ser um grande desafio, exigindo métodos alternativos como a Língua Brasileira de Sinais tátil (Libras Tátil), o alfabeto manual ou outras formas de comunicação assistida.
- Isolamento social: a combinação das perdas auditiva e visual pode levar ao isolamento, tornando essencial o desenvolvimento de estratégias para promover a interação social e a inclusão.
- Necessidade de apoio para mobilidade: a orientação e a mobilidade são áreas críticas, muitas vezes exigindo o uso de técnicas específicas e o auxílio de profissionais capacitados.

Algumas adaptações na escola

Para garantir a inclusão efetiva de alunos com surdocegueira, as seguintes adaptações são recomendadas:

- Comunicação individualizada: implementar métodos de comunicação personalizados, como Libras Tátil ou outras formas de comunicação tátil (gestos caseiros), conforme as necessidades do aluno e objetos de referência.

- Elaborar rotina: organizar sequência para localização temporal, utilizando objetos de referência ou outros recursos. Exemplo: para informar que é hora da Educação Física, manipular um a pequena bola; para informar que está na hora do intervalo, utilizar um colher etc.
- Ambiente acessível: adaptar o ambiente escolar para facilitar a mobilidade, incluindo sinalização tátil e recursos que auxiliem na orientação espacial e evitando acidentes.
- Materiais didáticos adaptados: utilizar recursos educacionais em Braille, materiais táteis/sensoriais e tecnologias assistivas que atendam às necessidades sensoriais dos alunos.
- Apoio de especialistas: contar com a colaboração de profissionais especializados, como instrutores mediadores ou guia intérpretes, para auxiliar na comunicação e no processo de aprendizagem.

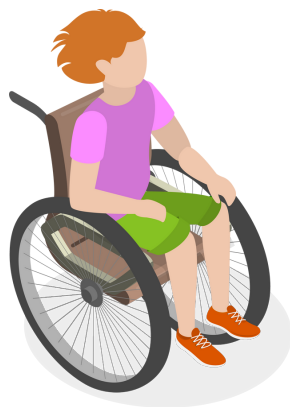


DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA (DM)

A **deficiência múltipla** é caracterizada pela presença simultânea de duas ou mais deficiências primárias em uma mesma pessoa, como deficiências visual, auditiva, física, intelectual ou psicossocial. Essa condição resulta em comprometimentos significativos que afetam o desenvolvimento global e a capacidade de adaptação do indivíduo (desenvolvimentosocial.pr.gov.br).

Características

- Limitações funcionais acentuadas: dificuldades em áreas como cognição, comunicação, mobilidade e habilidades sociais.
- Necessidade de apoio constante: requer assistência constante em atividades da vida diária e no processo educacional.



Algumas adaptações na escola

Para promover a inclusão de alunos com deficiência múltipla, é fundamental implementar as seguintes adaptações:

- Currículo flexível: desenvolver planos de ensino individualizados que atendam às necessidades específicas de cada aluno.
- Ambiente acessível: garantir que as instalações escolares sejam adaptadas para facilitar a mobilidade e o acesso a recursos.
- Tecnologias assistivas: utilizar dispositivos e softwares que auxiliem na comunicação e no aprendizado.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

○ **Transtorno do Espectro Autista (TEA)** é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. Segundo o DSM-5 (APA, 2013), o TEA é classificado em três níveis de suporte:

Nível 1: Necessita de apoio moderado para interações sociais e flexibilidade comportamental.

Nível 2: Exige suporte mais substancial devido a dificuldades significativas na comunicação e adaptação.

Nível 3: Alta necessidade de suporte por déficits graves na interação e comportamento restrito.

Com adaptações adequadas, pessoas com TEA podem desenvolver autonomia e inclusão na sociedade (Silva, 2020).

Características

- Dificuldades na comunicação: alguns alunos podem falar pouco ou precisar de imagens e gestos para se expressar.
- Desafios na interação social: preferem brincar ou trabalhar sozinhos e podem ter dificuldade com regras.
- Sensibilidade sensorial: sons altos, luzes fortes ou toques inesperados podem incomodar.
- Preferência por rotina: mudanças repentinas podem causar ansiedade, assim, uma rotina previsível traz mais

segurança.

Algumas adaptações na escola

- Ensino mais visual e estruturado: imagens, vídeos e rotinas claras ajudam na compreensão.
- Mediador escolar (se necessário): um profissional pode auxiliar na interação e no aprendizado.
- Ambiente adaptado: redução de barulhos e estímulos visuais para mais conforto.
- Recursos de apoio: uso de pranchas de comunicação, aplicativos de fala e abafadores de ouvido redutores de ruído.



CAPÍTULO 5

HORA DA PRÁTICA

Vejam os a seguir algumas sugestões de atividades e adaptações que podem ser realizadas no ambiente escolar.

BRINCADEIRAS E JOGOS: GRILO E MORCEGO / CARIMBA AMEBA

Contextualizando:

Ao preparar a aula de Educação Física para turma do 2º ano sobre o tema Jogos e Brincadeiras, a professora pensou em adaptações para possibilitar a participação de todos os alunos da turma, inclusive de Rafael, uma criança com deficiência múltipla (física e intelectual), por conta uma síndrome rara. As regras das atividades foram modificadas para garantir a participação de todos.

Objetivos:

- Estimular a participação ativa de todos os alunos por meio de jogos e brincadeiras adaptadas.
- Desenvolver habilidades motoras, atenção, coordenação e cooperação.
- Adaptar as atividades para inclusão de um estudante com deficiência múltipla (TEA e mobilidade reduzida) e um estudante com baixa visão.
- Criar um ambiente de respeito, inclusão e trabalho em equipe.

Materiais:

- Cones e bambolês para delimitação do espaço.
- Bola leve e macia (com guizo para percepção sonora).

- Cartazes visuais com regras e comandos.
- Apito ou som para sinalização auditiva.
- Coletes coloridos para facilitar a identificação das equipes.

Desenvolvimento:

1. AQUECIMENTO: GRILO E MORCEGO

- Todos os participantes ficam atrás da linha de fundo da quadra e são os grilos.
- O pegador é o morcego, que faz a seguinte pergunta: "Como o morcego dorme?" Os grilos respondem: "De cabeça para baixo!" Então, o morcego diz: "Mas eu vou ficar de costas, no outro lado do fundo da quadra."
- Em seguida, o morcego pergunta: "Qual é o barulho do grilo?" Os grilos respondem: "Gri gri gri!"
- Objetivo: os grilos devem acordar o morcego fazendo o som "gri gri gri". Quando o morcego ouvir, ele tentará pegar os grilos. Quem for pego passa a ajudar o pegador na próxima rodada.

2. PARTE PRINCIPAL – CARIMBA AMEBA

- A professora inicia a brincadeira jogando a bola para trás sem olhar.
- O aluno que pegar a bola se torna o pegador e deve tentar acertar um colega jogando a bola nele (não é permitido andar com a bola). Se o colega “encaixar” a bola, quem tentou queimar está queimado.
- Quem pegar a bola se torna pegador.
- Quem for atingido pela bola deve sentar no chão até que todos sejam queimados.
- Variações: quem já foi queimado pode andar de "caranguejo" (posição de cócoras com os pés e mãos no chão) e tocar em algum colega com a mão para retornar ao jogo.

Estratégias e adaptações inclusivas:

- Instruções simples e reforço visual: Uso de cartazes e gestos para facilitar a compreensão das regras.
- Colegas tutores: Parceria entre alunos para garantir suporte e interação durante o jogo.
- Regras flexíveis: Permitir que os alunos participem conforme suas possibilidades.
- Espaço seguro e acessível: sinalização tátil e auditiva para auxiliar a locomoção e participação dos alunos com deficiência.

Avaliação:

- Roda de conversa: os alunos compartilham o que mais gostaram e sugerem melhorias.
- Observação do professor: análise do engajamento, interação e participação dos alunos.



LUTAS - JOGOS DE OPOSIÇÃO

Contextualizando:

Uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental tem 29 alunos. Um deles tem diagnóstico de deficiência intelectual, com dificuldades em compreender comandos complexos. Também há na turma um criança com surdez, que é acompanhada por uma interprete de Libras. O desafio do professor é pensar em uma aula de lutas em que todos possam participar.



Objetivos:

- Introduzir os jogos de oposição (lutas) de forma lúdica e inclusiva.
- Desenvolver coordenação, equilíbrio, respeito ao adversário e noção de espaço.
- Adaptar a comunicação e os comandos para garantir a participação ativa do aluno com deficiência auditiva (surdez) e do aluno com deficiência intelectual (dificuldade para compreender comandos).

Materiais:

- Tatames ou colchonetes para segurança.
- Cartazes ilustrativos com comandos básicos da aula.
- Apito ou sinal visual para indicar o início e fim das atividades.
- Faixas coloridas para diferenciar duplas e facilitar organização.
- Vídeos curtos demonstrando os movimentos básicos.

Desenvolvimento:

1. AQUECIMENTO

- Brincadeira "Espelho": em duplas, um aluno realiza movimentos de alongamento e o outro imita.
- Percurso de equilíbrio: caminhada sobre linha no chão ou pequenos obstáculos para desenvolver controle corporal.

2. PARTE PRINCIPAL – JOGOS DE OPOSIÇÃO

Divisão das duplas:

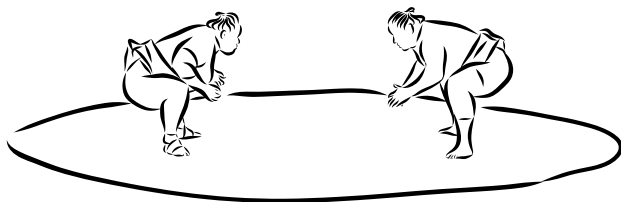
- Organizar os alunos em pares, garantindo suporte ao aluno com deficiência auditiva e ao aluno com deficiência intelectual (se necessário).

Atividades Adaptadas:

- Toque no ombro: cada aluno deve tentar encostar no ombro do adversário sem ser tocado.
- Luta do saci: desequilibrar o colega que está sobre uma das pernas, quem tocar o pé no chão primeiro perde.
- Mini Sumô: o objetivo é fazer o adversário sair do espaço marcado apenas empurrando (segurar nos ombros).



Fonte: Adaptado de
<https://brainly.com.br>



Estratégias e adaptações inclusivas:

- Uso de comunicação visual: explicações com gestos, cartazes ilustrativos e demonstrações claras para facilitar o entendimento do aluno surdo.
- Posição do professor: sempre à vista do aluno para que ele possa acompanhar as instruções.
- Sinalização visual: uso de bandeiras ou luzes piscantes para indicar início e fim das atividades.
- Grupos colaborativos: incentivar que colegas auxiliem na comunicação e na organização dos movimentos.

Avaliação:

- Roda de conversa: perguntar como foi a experiência de criar e apresentar os movimentos.
- Autoavaliação: os alunos terão oportunidade para indicar se gostaram da aula, se conseguiram participar bem e como podem melhorar.
- Observação do professor: avaliação do engajamento, criatividade e cooperação dos alunos.

DANÇAS BRASILEIRAS - CARIMBÓ

Contextualizando:

Ana estuda na turma de 5º ano do Ensino Fundamental, ela sofreu um acidente e faz uso de cadeira de rodas. Neste bimestre, a turma estudará as danças brasileiras e a primeira será o Carimbó. O desafio é pensar em estratégias para que todos possam participar das aulas.

Objetivos:

- Estimular a expressão corporal, o ritmo e a criatividade dos alunos.
- Garantir a participação ativa de todos, valorizando suas possibilidades de movimento na dança.
- Promover a inclusão e o trabalho em equipe por meio de adaptações acessíveis.

Materiais:

- Computadores com acesso à internet.
- Caixa de som com músicas de carimbó.
- Saias rodadas e lenços coloridos (opcionais, para enriquecer a expressão). Obs: podem ser de TNT.



Desenvolvimento:

1. INTRODUÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO: "DESCOBRINDO O CARIMBÓ"

- O professor pergunta se conhecem o Carimbó, valorizando os conhecimentos dos alunos.
- Na sala de informática, os alunos pesquisam sobre o Carimbó, escutam um trecho de música e observam imagens ou vídeos da dança.
- Pergunta para reflexão: "Como podemos adaptar essa dança para que todos possam participar?"

2. PASSOS BÁSICOS DO CARIMBÓ

- Movimentos circulares com os braços e deslocamento leve do corpo.
- Giros e saudações aos parceiros de dança.

Adaptação para Ana:

- Pode realizar os giros utilizando apenas o tronco e os braços, mantendo o ritmo.
- Se quiser dançar sentada em alguns momentos, pode usar lenços e saias para expressar os movimentos.
- Seus colegas podem adaptar os passos para manter a fluidez da dança sem que ela precise se deslocar tanto.

Dança em Grupo:

- Os alunos experimentam formar pequenos círculos e pares, respeitando as adaptações.
- Momento livre para cada um criar variações dos passos, garantindo que todos contribuam com a coreografia.

Estratégias e adaptações inclusivas:

- Exploração de diferentes formas de expressão: a dança pode ser feita com braços, giros e acessórios.
- Respeito ao ritmo de cada aluno: o foco está na participação, e não na execução perfeita dos passos.
- Inclusão no centro da atividade: os alunos colaboram para que Ana participe ativamente, valorizando sua presença.
- Demonstração visual dos passos: o professor e os colegas exemplificam os movimentos antes da execução.

Avaliação:

- Observação do professor: avaliação da participação, engajamento e respeito às regras do jogo.
- Os alunos elaboram relato escrito sobre o que acharam mais significativo na vivência para compartilhar com a turma.

GINÁSTICA - GINÁTICA PARA TODOS

Contextualizando:

O professor de Educação Física vai tematizar a ginástica na turma do 6º ano. Para que João, um aluno com surdez tenha condições de participar da aula ativamente com seus colegas, o professor incentivou a turma a encontrar soluções para incluir João na atividade. Veja algumas adaptações a seguir.

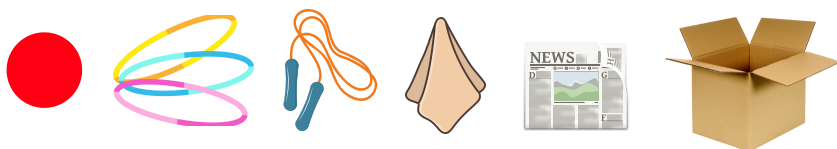
Objetivos:

- Estimular a coordenação motora, a flexibilidade e a expressão corporal por meio da ginástica.
- Garantir a participação ativa de todos os alunos, incluindo um estudante com surdez.
- Desenvolver o trabalho em equipe e a criatividade por meio de sequências de movimentos ginásticos.
- Adaptar a comunicação e os recursos visuais para promover a inclusão.

Materiais:

- Colchonetes e tatames
- Cartazes com imagens dos movimentos ginásticos
- Cordas, bambolês, caixas de papelão e outros materiais alternativos
- Música com marcação rítmica forte (opcional, dependendo da preferência da turma)

Exemplos de materiais alternativos



Desenvolvimento:

1. AQUECIMENTO: ESPELHO DO MOVIMENTO

- Os alunos formam duplas e um deles realiza um movimento ginástico simples (ex.: alongamento, salto, giro), que o outro deve imitar como se fosse um espelho.
- Adaptação para surdez: o professor demonstra os movimentos visivelmente e pode utilizar gestos e cartões ilustrados para reforçar a explicação.

2. PARTE PRINCIPAL – MOVIMENTOS DA GINÁSTICA

Aprendendo os movimentos

- O professor apresenta movimentos básicos de ginástica, como rolamentos, apoios e saltos, utilizando demonstração visual e auxilia os alunos na realização dos mesmos.
- Em seguida estimula os alunos a explorarem os materiais alternativos enquanto realizam os movimentos vivenciados e outros, espontaneamente.

Sequência de movimentos em grupo

- Os alunos, em pequenos grupos, criam uma sequência de três a cinco movimentos ginásticos.
- Cada equipe apresenta sua coreografia para a turma.
- Adaptação para surdez: uso de sinais visuais para marcação de tempo (ex.: bandeiras coloridas para iniciar e parar a apresentação).

Exemplo de imagem com movimentos da ginástica



2.PARTE PRINCIPAL: FUNDAMENTOS E JOGO REDUZIDO

Divisão das duplas:

- Os alunos formam pares equilibrados, com um ajudante (tutor) acompanhando a aluna com baixa visão.
- A aluna com baixa visão usa petecas sonoras ou contrastantes para facilitar a percepção. Caso não haja, continuar com o balão (perguntar sua preferência).

Atividades Adaptadas:

- Troca de passes guiada: a aluna recebe pistas verbais sobre a direção da peteca.
- Área demarcada: usar fitas táteis no chão para indicar a área de rebatida (pode ser com barbante e fita crepe).
- Mini jogo com regras simplificadas: partida em que o ponto só vale se houver pelo menos três trocas de passes na equipe.

Estratégias e adaptações inclusivas:

- Instruções claras e pausadas: utilizar linguagem simples, objetiva e fazer demonstrações visuais próximo ao estudante.
- Reforços auditivos e visuais: se preciso, fazer descrição baixa visão recebe feedbacks sonoros sobre a posição da peteca.
- Colaboração entre colegas: o colega tutor auxilia na percepção espacial e reforça os comandos do professor.
- Estimulação do tato – permitir a exploração do espaço, o toque na rede e na raquete antes de iniciar a prática.

Avaliação:

- Roda de conversa: pedir que todos compartilham suas percepções sobre a experiência inclusiva e façam sugestões para as próximas aulas.
- Observação do professor: avaliação do engajamento, adaptação às estratégias e interação social dos alunos.

ESPORTE: BADMINTON

Contextualizando:

Na aula de Educação Física de uma turma de 8º ano, a professora notou que dois alunos estavam com bastante dificuldades para participar plenamente. Uma aluna com baixa visão, tinha dificuldade em localizar a peteca. Os colegas não sabiam como ajudá-la. Para resolver isso, a professora adaptou regras e materiais, tornando o jogo mais acessível.

Objetivos:

- Apresentar os fundamentos básicos do badminton de forma acessível.
- Desenvolver a coordenação motora e percepção espacial dos alunos.
- Adaptar o jogo para garantir a participação da aluna com baixa visão, promovendo inclusão e cooperação.



Materiais:

- Raquetes de badminton.
- Petecas e balões de cores vibrantes (ex: amarelo).
- Marcadores sonoros (sino ou batidas de palma para indicar direções).
- Fitas coloridas ou marcações táteis com barbante e fita crepe larga no chão para referência espacial.

Desenvolvimento:

1. AQUECIMENTO

- Circuito sensorial: os alunos percorrem um trajeto com marcações táteis no chão, identificando diferentes texturas e referências sonoras.
- Controle com a raquete em duplas: praticar o domínio, usando um balão e depois com a peteca, mantendo-as no ar o máximo possível. Permitir que os alunos criem variações.

Estratégias e adaptações inclusivas:

- Comandos visuais e gestuais: o professor usa cartazes com imagens e gestos para reforçar explicações ao aluno com deficiência auditiva (caso haja intérprete de Libras, fazer os sinais para o aluno).
- Instruções curtas e repetidas: o aluno com deficiência intelectual recebe demonstrações práticas e reforço individual.
- Demonstração pelos colegas: a turma participa da explicação, mostrando os movimentos para os colegas com dificuldades.
- Sinalização visual: o professor usa bandeiras ou placas coloridas para indicar início e fim das atividades.
- Tempo extra para assimilação: o aluno com deficiência intelectual recebe mais tempo para praticar.

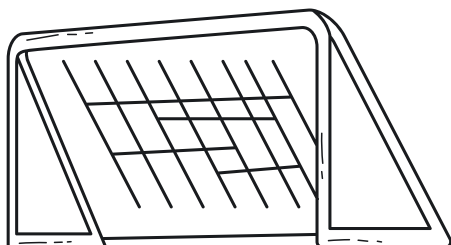
Avaliação:

- Observação do professor: avaliação da participação, engajamento e respeito às regras do jogo.
- Autoavaliação com gestos: alunos demonstram com expressões ou sinais se entenderam e gostaram da aula.

ESPORTE: HANDEBOL

Contextualizando:

A turma do 7º ano da enfrentava um novo desafio: promover uma aula de handebol inclusivo, garantindo a participação de todos os alunos, incluindo Lucas, um estudante com TEA que apresentava dificuldades na comunicação e interação social, e Mariana, uma aluna com deficiência física que fazia uso de cadeira de rodas.



Objetivos:

- Desenvolver habilidades motoras e sociais no contexto do handebol.
- Estimular o trabalho em equipe e a comunicação entre os alunos.
- Adaptar as regras do jogo para possibilitar a participação de todos.

Materiais:

- Bolas de handebol (incluindo bola macia para adaptação).
- Cones e fitas para delimitar espaços.
- Coletes para diferenciar as equipes.
- Prancha temática sobre o tema da aula (se necessário, para reforçar comunicação).

Desenvolvimento:

1. AQUECIMENTO

- Jogo de passes cooperativo: alunos devem trocar passes entre si, com a regra de que cada aluno deve tocar na bola ao menos uma vez antes de tentar um arremesso.
- Alongamento dinâmico: movimentos adaptados para cadeira de rodas e exercícios de sensibilização (exemplo: alunos experimentam conduzir a bola sentados para compreender desafios de acessibilidade).

2. PARTE PRINCIPAL – JOGO DE MINI HANDEBOL ADAPTADO

Divisão dos times:

- Pensar na divisão equilibradas das equipes: cada time deve ter alunos de diferentes níveis de habilidade.
- O aluno com TEA é estimulado a participar, recebendo instruções claras e objetivas.
- A aluna que usa cadeira de rodas tem liberdade de movimentação na quadra, sem contato físico excessivo.

Regras adaptadas:

- Gol cooperativo: o gol só vale se toda a equipe tiver participado da jogada.
- Passe obrigatório: pelo menos três passes antes de um arremesso.
- Arremesso mais próximo: o aluno cadeirante pode arremessar de uma posição mais favorável.
- Tempo extra para decisão: ao aluno com TEA pode ser concedido tempo maior para reagir e decidir suas jogadas.

Estratégias e adaptações inclusivas:

- Incentiva à interação social: os colegas podem atuar como tutores, ajudando a integrar o aluno com TEA, reforçando sua participação no jogo.

- Zona de arremesso adaptada: delimitar um espaço para permitir que a aluna que faz uso da cadeira de rodas arremesse sem desvantagem.
- Jogadas guiadas: o professor acompanha e narra algumas jogadas para facilitar a compreensão do aluno com TEA.
- Facilitar a comunicação: além de comanda claras, utilizar, se necessário, prancha temática com imagens de itens da aula, conforme sugestão abaixo:

PRANCHA TEMÁTICA HANDEBOL



Fonte: Elaborado pela autora no site Canva

Avaliação:

- Roda de conversa: perguntar aos alunos como se sentiram com as adaptações e o jogo.
- Observação do professor: considerar o engajamento, a participação ativa e as interações sociais.

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA:

CORRIDA DE ORIENTAÇÃO

Contextualizando: A turma do 9º ano está trabalhando com o tema “Práticas de Aventura” e fará a corrida de orientação, mas surgiu um desafio: como garantir que Camila, aluna com deficiência visual, participasse ativamente? Alguns colegas sugeriram adaptar mapas e criar sinais sonoros. O professor então propôs um debate: quais estratégias poderiam tornar a atividade acessível para todos? Com essa reflexão, a turma começou a planejar soluções para garantir uma corrida inclusiva e divertida.

Objetivos:

- Promover a vivência da corrida de orientação como prática de aventura acessível.
- Estimular o trabalho em equipe, a autonomia e a tomada de decisão.
- Garantir a participação ativa da aluna com deficiência visual por meio de adaptações seguras e funcionais.
- Desenvolver habilidades como noção espacial, cooperação e resistência física.

Materiais:

- Computador com acesso à internet e projetor.
- Mapas simples com trajetos adaptados (também em Braille ou relevo, se possível)
- Pontos de controle feitos com cones, cabos de vassoura, bandeiras de TNT, barbante, canetinhas (sinalizados com sons, texturas ou cores fortes).
- Planilhas para registro do percurso (Cartão de controle).
- Vendas (para atividades de sensibilização com os demais alunos).
- Cronometro e apito.

Desenvolvimento (para a realização desta proposta sugere-se a utilização de 3 ou 4 aulas):

1. SENSIBILIZAÇÃO

- Explicação sobre o que é a corrida de orientação: deixar claro que o objetivo é se locomover por um percurso com pontos de controle, usando pistas para orientação.
- Vídeo explicativo: *"Esporte de Orientação para iniciantes - *
   *Sobre corrida de orientação, mapas e rotas",*
 disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NSM0yk5pOOI>. (Se necessário, fazer audiodescrição para a aluna com cegueira).
- Atividade de sensibilização: organizar os alunos para realizarem pequenos trajetos com um colega vendado, guiando apenas com a fala e toque no ombro (orientar sobre os riscos e importância dos cuidados).

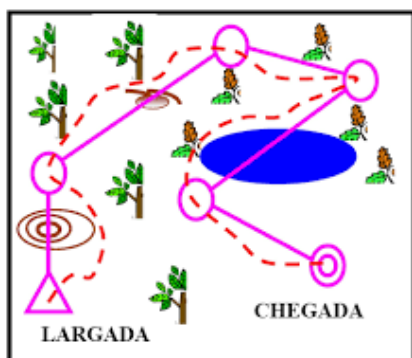
2. ELABORAÇÃO DOS MAPAS

- Solicitar que os alunos elaborem os mapas (do local onde a atividade será desenvolvida) e pedir que deem sugestões de estratégias para que todos possam participar efetivamente e de forma justa. Obs: espera-se que dentre as respostas, os alunos mencionem que os mapas estejam em relevo; que em todos os trios haja um integrante com a venda; que sejam oferecidas pistas auditivas para os direcionamentos; que todos tomem o cuidado para preservar a segurança do colega, dentre outras.
- Pedir que os alunos escolham os locais dos pontos de controle e acrescentem os relevos com cola e barbante, diferenciando os locais de ponto de controle.

3. ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E MATERIAIS

- Colocar cones com cabo de vassoura dentro e uma bandeira numerada em TNT para indicar o ponto de controle.
- No lugar de picotador, amarrar canetinhas coloridas com barbante em cada ponto de controle para marcar no cartão.
- Definir o local de saída e chegada.
- Solicitar que alguns trios atuem como fiscais e cronometristas (formato de revezamento).

Exemplo de mapa



Fonte: <http://www.diaadia.pr.gov.br>

Ponto de controle



Fonte: Sugestão de adaptação elaborada pela autora no Canva

Cartão de controle

FEDERAÇÃO PORTUGUESA DE ORIENTAÇÃO		ESCALÃO	NOME							○		
		PEITORAL	CLUBE							▶		
										TEMPO		
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			
11	12	13	14	15	16	17	18	R1	R2	R3		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			

Fonte: <https://orientacao.pt/orientacao/equipamento-material/cartao-de-controlo-e-picotador/>

4. PARTE PRINCIPAL – CORRIDA DE ORIENTAÇÃO

Divisão dos trios: organizar os alunos garantindo que em cada grupo haja um estudante com a venda.

Para a aluna com deficiência visual e colegas vendados:

- Atuam em dupla com um colega tutor previamente orientado.
- Recebem comandos auditivos claros e descrição verbal do ambiente.
- Os pontos de parada possuem marcação tátil (corda, piso em relevo) e sinais sonoros para melhor localização.

Início da corrida:

- Entregar os cartões de controle e os mapas para os alunos.
- Marcar o tempo de percurso de cada grupo, observando a ordem correta dos pontos de controle

Estratégias e adaptações inclusivas:

- Trios colaborativos: o colega tutor é orientado para descrever o ambiente, orientar trajetos e comunicar com clareza.
- Pistas táteis e auditivas: trilhas marcadas com cordas ou piso texturizado e objetos sonoros nos pontos de parada.
- Material acessível: tapa em formato ampliado, com símbolos contrastantes, e, se possível, versão tátil ou em Braille.
- Autonomia com apoio: a aluna com deficiência visual participa ativamente, com apoio, mas também com espaço para tomar decisões durante o percurso.

Avaliação:

- Roda de conversa: Os alunos compartilham como se sentiram durante a atividade e a experiência de trabalhar em equipe.
- Autoavaliação e percepção do outro: Uso de perguntas como “Foi fácil se orientar?”, “Como você ajudou seu colega?”
- Observação do professor: Avaliar a participação, cooperação, comunicação e respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão na Educação Física escolar é um desafio, mas também uma grande oportunidade para garantir que todos os alunos participem ativamente das aulas. Para isso acontecer de verdade, é essencial que professores, escola e comunidade trabalhem juntos, criando um ambiente mais acessível e acolhedor.

A adaptação das atividades, o uso de materiais acessíveis e metodologias que respeitem as individualidades fazem toda a diferença para que cada estudante se sinta capaz e incluído. Além disso, a formação contínua dos professores é fundamental para que eles se sintam mais preparados para lidar com a diversidade dentro da sala de aula e na quadra.

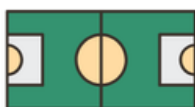
Ainda existem desafios, como a falta de recursos e apoio especializado, mas o caminho para uma Educação Física mais inclusiva já está sendo construído. Com planejamento, criatividade e sensibilidade, é possível transformar as aulas em um espaço onde todos possam aprender, se divertir e se sentir valorizados.

REFERÊNCIAS

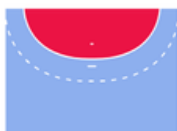
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2014). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-5** (M. I. S. B. Machado et al., Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 2013).
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. (Tradução de Machado, M. I. S. B. et al.).
- BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. *Revista da Educação Física/UEM, Maringá*, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2009.
- COMARÚ, M. W.; PIERINI, M. F.; LOPES, R. M.; COUTINHO, C. M. L. M. **O potencial da aprendizagem baseada em problemas para a educação inclusiva**. *Educação & Linguagem*, v. 6, n. 1, p. 1-13, 2019.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: Dez. 2023.
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- JÚNIOR, Rubens; SILVA, Márcio; JUNIOR, Milton; CEZAR, Amanda; LUARTE-ROCHA, Cristian; CAMPOS, Luis Felipe. (2019). **A deficiência de ensinar: formação docente, inclusão e conflitos na atuação em educação física adaptada**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333524867_A_DEFICIENCIA_DE_ENSINAR_FORMACA_O_DOCENTE_INCLUSAO_E_CONFLITOS_NA_ATUACAO_EM_EDUCACAO_FISICA_A_DAPTADA. Acesso em jan. de 2024.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- OMS. Organização Mundial de Saúde. **Relatório Mundial de Violência e Saúde**. Genebra: OMS, 2002.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. [Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, v. 200, 2000.

ANEXOS

PRANCHA TEMÁTICA HANDEBOL



QUADRA



ÁREA



TRAVE



APITO



BOLA



GOL



GOLEIRO



CARTÕES



PASSAR A BOLA



QUICAR



CORRER



ARREMESSAR



CANSADO



SEDE



DÚVIDA



PARAR