



JUAREZ LUIZ ABRÃO

**A INCLUSÃO A PARTIR DO ESPORTE ADAPTADO NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA VISÃO DE
PROFESSORES E GESTORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA
DO SUL DE MINAS GERAIS**

**LAVRAS - MG
2021**

JUAREZ LUIZ ABRÃO

**A INCLUSÃO A PARTIR DO ESPORTE ADAPTADO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NA VISÃO DE PROFESSORES E GESTORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA
DO SUL DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima
Orientadora

**LAVRAS - MG
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Abrão, Juarez Luiz.

A inclusão a partir do esporte adaptado nas aulas de educação física na visão de professores e gestores de uma escola pública do sul de Minas Gerais / Juarez Luiz Abrão. - 2021.

106 p. : il.

Orientador(a): Francine de Paulo Martins Lima.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Esporte Adaptado. 2. Educação Física Escolar. 3. Pessoa com deficiência. I. Lima, Francine de Paulo Martins. II. Título.

JUAREZ LUIZ ABRÃO

**A INCLUSÃO A PARTIR DO ESPORTE ADAPTADO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NA VISÃO DE PROFESSORES E GESTORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA
DO SUL DE MINAS GERAIS**

**THE INCLUSION FROM ADAPTED SPORT IN PHYSICAL EDUCATION
CLASSES IN THE VIEW OF TEACHERS AND MANAGERS OF A PUBLIC
SCHOOL IN THE SOUTH OF MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADO em 29 de abril de 2021.

Profª. Dra. Deyliane Aparecida de Almeida Pereira
Universidade Federal de Viçosa (UFV-MG)

Prof. Dr. Fabio Pinto Gonçalves dos Reis
Universidade Federal de Lavras (UFLA-MG)



Profª. Dra. Francine de Paulo Martins Lima
Universidade Federal de Lavras (UFLA-MG)

Orientadora

LAVRAS - MG
2021

DEDICATÓRIA

À minha amada esposa Adélia, que sempre me apoiou e colaborou para meu crescimento profissional, compreendendo minhas ausências como marido, pai e amigo. Sua contribuição foi imprescindível para que eu chegasse até a etapa final deste Mestrado. Meu muito obrigado. Amo-lhe, minha flor!!!

Às minhas filhas Alícia, Mariana e Luiza, meus três amorzinhos, pela paciência comigo em ter ficado tão ausente durante a realização deste Mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois Ele é o meu Senhor, o criador dos céus e da Terra, meu sustento imediato. Somente pela misericórdia de Deus, ingressei neste Mestrado. Até aqui, Deus tem cuidado de mim.

À Universidade Federal de Lavras (UFLA), através do Departamento de Educação (DED).

Agradeço, em especial, a minha Orientadora, a Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima, pela generosidade em me aceitar como seu orientando e, também, em colaborar neste meu processo de formação. Obrigado pela confiança, amizade, dedicação e envolvimento com meu trabalho, estando sempre disposta a colaborar com o meu crescimento profissional.

Aos professores da Banca, Prof. Dra. Deyliane Aparecida de Almeida Pereira e Prof. Dr. Fabio Pinto Gonçalves dos Reis, por colaborarem com suas pontuações, dicas e sugestões na minha pesquisa. Meu muito obrigado.

À Profa. Dra. Deyliane Aparecida de Almeida Pereira, parceira de estudos e publicações, amiga e sempre presente neste meu processo de formação. Obrigado pelos incentivos e pelas orações.

Agradeço ao meu amigo e parceiro de trabalho Marcelo Henrique dos Santos. O seu apoio e amizade foram fundamentais para a conclusão deste mestrado.

A todos os Professores que estiveram presentes nesta minha caminhada do Mestrado, em especial à Profa. Dra. Paula Teixeira Fernandes (UNICAMP), aos amigos Prof. Cláudio Roberto Coelho (SEDESE/MG) e David Farias Costa (CPB).

Aos professores e professoras participantes, que colaboraram com a pesquisa e estiveram sempre dispostos a compartilhar ideias e pensamentos sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Meu muito obrigado!!!

Agradeço aos meus estudantes por tantas aprendizagens nestes anos de docência. Sem vocês, não haveria este estudo.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar as contribuições de iniciativas de inclusão a partir do esporte adaptado nas aulas de Educação Física, na visão de professores e gestores de uma escola pública do Sul de Minas Gerais. Como percurso metodológico, optou-se por uma pesquisa com abordagem qualitativa de caráter exploratória. Realizou-se um levantamento bibliográfico acerca do tema em questão, análise documental, bem como questionário aberto e semiestruturado com docentes e gestores de uma escola estadual do Sul de Minas Gerais. Para os questionários, usou-se o recurso do *Google Forms*, em função do necessário distanciamento social decorrente da pandemia COVID-19. A análise dos dados permitiu a organização das informações em três categorias, a saber: a) Do papel da Educação Física Escolar e a inclusão de estudantes com deficiência, b) Dos ganhos do Esporte Adaptado na escola, c) Do trabalho com o Esporte Adaptado às práticas pedagógicas mais inclusivas no contexto escolar. No que se refere ao papel da Educação Física Escolar e a inclusão, os resultados apontam que ainda faz-se necessário adaptações para os estudantes com deficiência, de modo a oportunizar a real inclusão dos mesmos nas atividades propostas e desenvolvimento de sentimento de pertencimento ao grupo. Quanto aos ganhos do esporte adaptado na escola, foi possível observar que a Educação Física, através do esporte adaptado, tem contribuído para a constituição de uma nova identidade de trabalho e de ações relacionadas à inclusão, notadamente, quando valoriza a individualidade do estudante, oportunizando a sua participação nas atividades, sem distinção, reconhecendo os limites de cada um e auxiliando-o na superação dos desafios. No que tange ao trabalho com o esporte adaptado às práticas pedagógicas mais inclusivas, foi possível constatar que as iniciativas de inclusão, por meio do esporte adaptado, contribuíram para a superação de desafios, também, nos contextos da sala de aula, no trabalho em outras áreas do conhecimento, sendo revelada em posturas mais participativas dos estudantes em diferentes situações, denotando mudanças no sentido de segurança ao participarem das atividades e no desenvolvimento da autoestima. O debate construído trouxe importantes contribuições para pensarmos o esporte adaptado na escola a serviço da inclusão na Educação Física Escolar, revelando o papel de relevância de um corpo docente comprometido com a inclusão e com práticas inclusivas. Contudo, a literatura enfatiza que ainda há poucas pesquisas sobre o esporte adaptado no contexto escolar. Sendo assim, abre-se um leque para futuros estudos que direcionem propostas pedagógicas para a inserção do esporte adaptado nas escolas, com objetivo de promoção da inclusão, conscientização e diversidade de práticas corporais para todos os estudantes da educação básica.

Palavras-chave: Esporte Adaptado. Educação Física Escolar. Pessoa com deficiência. Inclusão.

ABSTRACT

This study aims to investigate the contributions of inclusion initiatives based on adapted sport in Physical Education classes, from the point of view of the teachers and administrators of a public school in the southern of Minas Gerais. As a methodological path, we opted for a research with a qualitative exploratory approach. A bibliographic survey was carried out on the subject in question, document analysis, as well as an open and semi-structured questionnaire with teachers and managers of a state school in the southern of Minas Gerais. For the questionnaires, the Google Forms resource was used, due to the necessary social distance resulting from the COVID-19 pandemic. Data analysis allowed the organization of information in three categories, namely: a) The role of School Physical Education and the inclusion of students with disabilities, b) The gains of Adapted Sports at school, c) The work with Adapted Sports to more inclusive pedagogical practices in the school context. Regarding the role of School Physical Education and inclusion, the results point out that adaptations for students with disabilities are still necessary, in order to provide opportunities for their real inclusion in the proposed activities and the development of a feeling of belonging to the group. As for the gains of adapted sports at school, it was possible to observe that Physical Education, through adapted sports, has contributed to the constitution of a new work identity and of actions related to inclusion, notably when it values the individuality of the student, providing opportunities for his or her participation in activities, without distinction, recognizing the limits of each one and helping him or her to overcome challenges. Regarding the work with adapted sports to more inclusive pedagogical practices, it was possible to verify that the inclusion initiatives, through adapted sports, contributed to overcoming challenges, also, in the classroom contexts, in the work in other areas of knowledge, being revealed in more participatory postures of students in different situations, denoting changes in the sense of security when participating in activities and in the development of self-esteem. The debate brought important contributions to think about adapted sport at school as a service to inclusion in School Physical Education, revealing the relevant role of a faculty committed to inclusion and inclusive practices. However, the literature emphasizes that there is still little research on adapted sport in the school context. Therefore, a range of future studies is opened to direct pedagogical proposals for the insertion of adapted sport in schools, aiming at promoting inclusion, awareness, and diversity of body practices for all students in basic education.

Keywords: Adapted Sports. School Physical Education. Disabled Persons. Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Blocos de deficiências | 24 |
| Figura 2 - Protocolo de apresentações dos dados | 25 |
| Figura 3 - Disciplinas obrigatórias voltadas à inclusão das pessoas com deficiência | 40 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Números de estudantes com deficiência entre 10 e 14 anos | 25 |
| Tabela 2 - Síntese com os dados gerais dos participantes da pesquisa | 61 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CE | Censo Escolar |
| CF | Constituição Federal |
| CID | Código Internacional de Doença |
| CPB | Comitê Paralímpico Brasileiro |
| DA | Deficiência Auditiva |
| DF | Deficiência Física |
| DI | Deficiência Intelectual |
| DV | Deficiência Visual |
| EB | Exército Brasileiro |
| EF | Educação Física |
| EFA | Educação Física Adaptada |
| EFE | Educação Física Escolar |
| EUA | Estados Unidos da América |
| ICF | <i>International Classification of Functioning, Disability and Health</i> |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Base |
| MG | Minas Gerais |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PCD | Pessoa com Deficiência |
| PCN | Parâmetros curriculares nacionais |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFLA | Universidade Federal de Lavras |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-----------|
| 1 | APRESENTAÇÃO | 12 |
| 2 | INTRODUÇÃO | 15 |
| 3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 19 |
| 3.1 | Tipo de estudo | 19 |
| 3.2 | Procedimentos de coleta de dados e participantes | 19 |
| 3.2.1 | Pesquisa bibliográfica | 19 |
| 3.2.2 | Estudo de caso | 20 |
| 3.3 | Participantes | 21 |
| 3.4 | Instrumentos de coleta de dados | 21 |
| 3.5 | Aspectos éticos | 21 |
| 3.6 | Análise de dados | 22 |
| 3.7 | Censo Escolar | 23 |
| 4 | EDUCAÇÃO FÍSICA EM BUSCA DA INCLUSÃO | 27 |
| 4.1 | Inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar | 27 |
| 4.2 | A reforma curricular com foco nas pessoas com deficiência | 32 |
| 4.3 | Educação Física: conceitos e objetivos | 33 |
| 4.4 | O professor de Educação Física e sua formação em busca da inclusão | 37 |
| 5 | AS TRAJETÓRIAS DAS PRÁTICAS ESPORTIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA | 42 |
| 5.1 | Definição de deficiência | 42 |
| 5.2 | A prática esportiva para as pessoas com deficiência: uma questão ainda em construção | 47 |
| 6 | EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA | 50 |
| 6.1 | A Educação Física e seu papel na inclusão por meio do esporte | 54 |
| 6.2 | O Esporte Adaptado nas aulas de Educação Física | 57 |
| 7 | A INCLUSÃO A PARTIR DO ESPORTE ADAPTADO EM UMA ESCOLA PÚBLICA: PERCEPÇÕES E POSSIBILIDADES NA VISÃO DE PROFESSORES E EQUIPE GESTORA | 60 |
| 7.1 | Do papel da Educação Física Escolar e a inclusão de estudantes | 62 |

| | | |
|------------|--|------------|
| | com deficiência | |
| 7.2 | Dos ganhos do Esporte Adaptado na escola | 66 |
| 7.3 | Do trabalho com o Esporte Adaptado às prática pedagógicas mais inclusivas no contexto escolar | 70 |
| 8 | DOS DESAFIOS AINDA EXISTENTES ÀS POSSIBILIDADES DE UM TRABALHO COMPROMETIDO COM A INCLUSÃO ESCOLAR POR MEIO DO ESPORTE ADAPTADO | 74 |
| 8.1 | Vivências do esporte adaptado: possibilidades de intervenção no contexto escolar | 78 |
| 9 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 87 |
| 10 | REFERÊNCIAS | 89 |
| | ANEXOS | 100 |
| | ANEXO 1: Roteiro do questionário | 100 |
| | ANEXO 2: Questionário semiestruturado | 102 |

1 APRESENTAÇÃO

Correr, saltar, arremessar e pular foram marcas da minha infância, fundamentais para o desenvolvimento das minhas habilidades motoras básicas. Essa liberdade corporal de brincar de forma espontânea colaboraram para o despertar da prática esportiva desde muito cedo.

Passados os anos, alistei-me no Exército Brasileiro (EB), onde prestei o serviço militar obrigatório, no período de 1998 a 2005, sendo uma excelente oportunidade de crescimento pessoal, profissional e, especialmente, esportivo.

No EB, iniciei a prática esportiva da Corrida de Orientação, obtendo excelentes resultados logo de imediato, alavancando uma trajetória esportiva repentina. Conquistei alguns títulos, dentro os quais destaco: Campeão Mineiro, em 2003, e o terceiro lugar no Campeonato Brasileiro, em 2004.

O esporte me proporcionou oportunidades de conhecer várias regiões do Brasil e conquistar títulos. Porém, a maior conquista, naquele momento, foi a oportunidade de ingressar na Universidade, através de uma bolsa de estudo.

Assim, no ano de 2003, iniciei o curso de licenciatura em Educação Física (EF), na Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações. Na graduação, as disciplinas que mais me cativaram foram atletismo e atividades adaptadas.

Ao final de 2005, vésperas de concluir o curso, participei do concurso para professor da rede municipal de Três Corações, ficando classificado entre os primeiros colocados.

Como continuidade dos estudos, optei por ampliar e buscar conhecimento no campo da Fisiologia e do Treinamento Desportivo, tendo a oportunidade de conhecer novos horizontes, troca de experiências e inovações no campo da ciência e da pesquisa, através da Especialização na Escola de Educação Física de Cruzeiro.

Na atuação como professor do ensino regular na rede municipal, tive o prazer de lecionar em todas as séries, iniciando na educação infantil, passando pelo ensino fundamental I e II, ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos.

Retomando a carreira profissional, e mais precisamente ao ambiente da inclusão, fui contagiado, graças ao meu ambiente familiar. Minha esposa atua há vários anos no atendimento educacional especializado (AEE) e, juntos, vivenciamos diariamente situações voltadas às Pessoas Com Deficiência (PCD). Isso me trouxe uma inquietação na qual venho buscando respostas e procurando soluções.

Respirando esse clima, não demorou para que eu fosse contaminado pela paixão de trabalhar com as PCDs. Interessante colocar que este trabalho ocorreu naturalmente e é assim também na nossa vida profissional; quando nos damos conta, já estamos envolvidos nesta atmosfera.

Realizei minha primeira capacitação na área do esporte adaptado no ano de 2013, no curso realizado pela Secretaria de Esportes de Estado de Minas Gerais em parceria com a *University of Illinois*, dos Estados Unidos da América (EUA). Essa formação básica foi o motor que alavancou minha carreira profissional na busca do conhecimento no campo da inclusão, por meio da atividade física e do esporte paralímpico.

Em 2015, concluí a Especialização em Esporte e Atividades Físicas para PCD, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), direcionando meu projeto de pesquisa na formação dos professores de EF no ensino de estudantes com deficiência.

Com o esporte, busquei conhecimento junto ao Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB)¹. No movimento paralímpico, pude participar das capacitações do vôlei sentado, da bocha paralímpica, do *goalball*, do futebol de 5, além de vivências na natação, no judô, no *rugby* em cadeira de rodas e atletismo. Além destes cursos, ampliei os estudos no CPB, com a realização do curso de Técnico em Atletismo Nível I e Nível II.

Aliando o conhecimento técnico à prática, no ano de 2017, idealizamos o Projeto “Superando Desafios”, junto à Prefeitura Municipal de Três Corações, com ação voltada à iniciação esportiva paralímpica às PCD.

Tenho buscado me aprofundar, através de pesquisas, participando de eventos, congressos, cursos e competições. Neste meu curto caminhar, tenho colhido frutos e destaco aqui: convocação para as Paralimpíadas Escolares 2018, como Técnico de Atletismo de MG; participação e publicação no Seminário Regional Paralímpico Escolar Regional Sudeste; Coordenador do Festival Paralímpico em Três Corações. Mais recentemente, fomos convidados a participar do grupo de estudos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Educacionais da Universidade do Estado de MG.

Como forma de aprimoramento científico deste trabalho que venho realizando, optei por ingressar no Programa de Mestrado em Educação Profissional da Universidade Federal de Lavras (UFLA), no intuito de obter uma formação mais direcionada ao professor.

¹Comitê Paralímpico Brasileiro tem por finalidade promover o esporte Paralímpico da iniciação ao alto rendimento, e a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Disponível em: <<https://www.cpb.org.br/ocomite/institucional>>. Acesso em: 22 mai. 2020.

Assim, esta pesquisa faz parte de uma inquietação que surgiu ao longo da carreira profissional, vivenciando que a inclusão ainda é um tema a ser explorado nas escolas. Constato que, hoje, sou professor de EF que vivencia as controvérsias e os embates instalados na prática do processo de inclusão. Neste meu percurso, sempre busquei fugir do comodismo, procurando me atualizar na área do esporte adaptado e atividades físicas para às PCD. Nessa perspectiva é que se insere o nosso tema e interesse de pesquisa: Ações de inclusão de estudantes a partir do esporte adaptado: o relato de uma escola pública no sul de Minas Gerais.

2 INTRODUÇÃO

Diante dos cenários atuais, novas perspectivas e novos olhares para a formação de professores têm sido apresentados. Sabemos que o processo de formação de professores ainda carece de conhecimento científico, saberes diferenciados e relação adequada de teoria e prática.

Os modos de elaboração do saber e desenvolver a formação, conforme retrata Vasconcelos et al. (2018), exige compromisso do docente que, mesmo de forma desprendida e dinâmica, conta com a busca de desígnios pessoais e profissionais. Nesta trajetória, o docente adquire suas particularidades e suas similaridades profissionais e pedagógicas. Nessa atmosfera educacional, de conteúdos e dúvidas sobre a formação, figura também o professor de Educação Física (EF), colaborando com seu papel precípua na formação do estudante, através da visão crítica junto à evolução física, intelectual e afetiva, auxiliando na tentativa de entendimento do curso corporal e cultural e suas respectivas características.

É inevitável que haja transformações verdadeiras na educação e, conseqüentemente, na EF. Miranda (2013) afirma que há a necessidade de uma formação sólida para o professor, imputando-lhe requisitos e competências frente a suas funções. Há de se considerar a necessidade de continuidade na formação profissional, de forma a adentrar na coletividade pluricultural, divergente e desigual, assimilando em que área atuará profissionalmente (MIRANDA, 2013).

Ao professor do século XXI, é necessário aprender a se relacionar com diferentes experiências e conteúdos, para que haja a compreensão de diversos conceitos que cercam as questões educacionais e as possibilidades de experiências no contexto da educação básica. Para Miranda (2013), uma das formas de aprender a lidar com a diversidade presente na educação é o convívio e a parceria entre os professores, notadamente os experientes.

Diversas pesquisas (GREGUOL; GOBBI; CARRAR, 2013; SALERNO, 2014; TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016; VASCONCELOS et al., 2018) têm focado no processo de formação do professor e, conseqüentemente, emergem novas correntes, ocasionando alterações e desenvolvimento de novas normas e resoluções educacionais.

Conforme afirma Salerno (2014), a EF tornou-se reconhecida como um território de pesquisa, chegando às Instituições de Ensino Superior (IES), garantindo a formação e, por consequência, o conhecimento a ser utilizado em discussões de diferentes campos de atuação.

O professor que atua na educação básica deve ter, como responsabilidade profissional, a busca e o aprimoramento de conhecimentos que fornecem subsídios a atuarem nos mais

diversos campos de atuação e com diferentes públicos. E com o professor de EF essas diretrizes não são diferentes. As escolas recebem estudantes com patologias, comportamentos diferenciados, transtornos físicos e mentais e com deficiência (MIRANDA, 2013).

Constata-se que a maioria dos profissionais de EF encontram-se inseguros frente ao processo de inclusão, principalmente quando focamos nos estudantes com deficiência. Diversos autores (RIBEIRO, 2009; COSMO, 2014; FIORINI; MANZINI, 2014) constataram essa hipótese, relatando em suas pesquisas que os professores estão despreparados para trabalharem com estudantes deficientes (COSMO, 2014); possuem dificuldades de incluir os discentes com deficiência matriculados em uma turma regular (FIORINI; MANZINI 2014); e que ainda existem professores que apresentam posturas excludentes (RIBEIRO, 2009).

Segundo Teixeira (2018), a formação inicial é falha no tocante ao processo de preparação profissional do professor para atuar com estudantes com deficiência. Histórica e culturalmente, a ideia de deficiência foi constituída por meio de diferentes estigmas. Trata-se de uma visão que precisa ser revista, buscando novas compreensões e diferentes olhares acerca do tema (TEIXEIRA, 2018).

Em tese, o que encontramos no ambiente escolar é um cenário desafiador, que deve ser analisado com muito cuidado, pois grande parcela dos profissionais da educação ainda encontra desafios ao inserir o estudante com deficiência em suas atividades, mesmo após mais de sessenta anos do primeiro documento oficial sobre a inclusão das PCDs no ambiente escolar. Teixeira (2018) nos faz refletir - o que realmente as IES evoluíram para que o professor esteja realmente preparado para incluir os estudantes com deficiência nas escolas regulares?

As pesquisas demonstram que há um desconhecimento, oriundo de formação inicial vulnerável, consequência muitas vezes da ausência da disciplina Educação Física Adaptada (EFA) no curso de Graduação, da privação de contato com PCDs e também da existência de apenas uma disciplina que estabelece o diálogo sobre a inclusão (CRUZ, 2008; FIORINI, 2011; BRITO; LIMA, 2012; FIORINI; MANZINI, 2014).

Essa realidade provoca reflexões sobre as aulas de EF, tendo em vista que deve, necessariamente, favorecer, independentemente da particularidade do estudante, o direito à autonomia, ao desenvolvimento e à cidadania (ROTTMANN; RATTO, 2017).

Frente a estas circunstâncias, verificou-se a existência de uma lacuna em torno do contexto educacional voltado à inclusão das PCDs na EF do ensino fundamental. Diante deste cenário, apresentamos ações inclusivas relacionadas ao esporte adaptado nas aulas de EF como possibilidades de inclusão.

Souza e Machado (2014) observaram que o esporte adaptado não deve, necessariamente, ser praticado nas escolas de acordo com seus regulamentos oficiais, nem tampouco praticado somente por estudantes com deficiência. O mais importante é existir a possibilidade de adaptação das atividades, de acordo com a demanda e o contexto da atividade.

Estudos como os de Almeida et al. (2015) demonstram que os esportes adaptados não são explorados no contexto escolar, tanto no sentido da inclusão de estudantes com deficiência como para vivências esportivas diferenciadas para os estudantes sem deficiência.

Almeida et al. (2015) sinalizam que ainda é novidade o emprego do esporte adaptado no contexto escolar para estudantes com deficiência. Os autores afirmam não ter localizado pesquisas que utilizaram o esporte adaptado na escola; somente propostas inclusivas.

Cabral e Almeida (2019) afirmam que o esporte adaptado nas aulas de Educação Física Escolar (EFE) possibilita melhorias para todos os participantes, independentemente de ter ou não deficiência. Enfatizam que a aplicação do esporte adaptado na escola, durante as aulas de EF, torna-se um mecanismo colaborador com o ensino, tendo em vista que o esporte contribui na socialização, através das práticas coletivas, fortalecendo um espírito comunitário.

O esporte é uma ferramenta educacional que tem contribuído para o desenvolvimento de políticas (CARAVAGE; OLIVER, 2018). Contudo, ao direcionarmos o contexto escolar voltado à inclusão, temos nos deparado com um ambiente em lenta expansão. A trajetória das PCDs e o esporte adaptado se unem quando adentram os muros escolares. E a EF aparece como o meio facilitador para que este processo se desenvolva harmonicamente, pois os seus conteúdos, através das aulas, possibilitam incluir todos os participantes (ALMEIDA et al., 2015).

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), publicado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e aprovada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), define a PCD como alguém que possui empecilhos duradouros de caráter físico, mental, intelectual ou sensorial, de forma que em convívio social com as mais diversas dificuldades, lhe traga desvantagens em comparação com outras (BRASIL, 2009).

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo investigar as contribuições de iniciativas de inclusão a partir do esporte adaptado nas aulas de Educação Física, na visão de professores e gestores de uma escola pública do Sul de Minas Gerais.

De forma específica, a presente pesquisa pretende:

- Analisar o processo de constituição da Educação Física adaptada e sua relação com os processos de inclusão e o esporte adaptado no contexto escolar.
- Evidenciar as especificidades do esporte adaptado nas aulas de educação física na perspectiva da inclusão.
- Analisar, na visão de professores e gestores de uma escola pública, a percepção sobre o trabalho com o esporte adaptado e suas contribuições ao contexto escolar.
- Apresentar sugestões de práticas pedagógicas coletivas envolvendo o esporte adaptado, nas aulas de educação física, com vistas à potencialização de processos de inclusão na escola.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente discutiremos os procedimentos metodológicos e seguiremos com a revisão de literatura, que deu origem aos capítulos teóricos, a saber: “Educação Física em busca da inclusão”; “As trajetórias das práticas esportivas para pessoas com deficiência”, “Educação Física Adaptada”, “A inclusão a partir do Esporte Adaptado em uma escola pública: percepções e possibilidades na visão de professores e equipe gestora” e “Dos desafios ainda existentes às possibilidades de um trabalho comprometido com a inclusão escolar por meio do Esporte Adaptado”.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. Tipo de estudo

Trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Segundo Richardson (2015), a abordagem qualitativa diferencia-se da quantitativa “à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema” (p. 79).

Conforme afirma Flores (2014), ambos os métodos unidos constituem perfeitamente uma investigação. Assim, optou-se por uma pesquisa qualitativa, uma vez que verifica informações simples de mensuração, sendo capaz de adicionar “dados subjetivos ou descritivos”, utilizando a identidade da ação (BUFREM; PRATES, 2005; FARIA, 2019).

Nesta pesquisa, optamos pela revisão bibliográfica e o estudo de caso. A revisão bibliográfica, segundo Lima e Mioto (2007), “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (p. 38). Assim, para o levantamento dos dados bibliográficos, serão considerados produções científicas, livros e artigos. Somaremos ainda, a análise de documentos oficiais como legislações, decretos, resoluções sobre o tema de pesquisa em tela, bem como de registros de planejamento efetuados pelo docente responsável pelas aulas de EF.

No que tange ao estudo de caso, apoiando-nos nas ideias de Lüdke e André (1986), destacamos a sua pertinência por ser um estudo que nos permite aspirar a descoberta de forma a contextualizar a situação, revelando a pluralidade de circunstâncias em determinado contexto, ao passo que, o pesquisador vale-se de uma multiplicidade de dados. Apresenta-se como um estudo no qual apresenta os contornos de seu objeto de estudo bem definidos. Mesmo que a pesquisa seja semelhante a outras, ela pode ser considerada diferenciada devido à dimensão particular do interessado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Os estudos de caso comportam ainda a possibilidade de uso de outras fontes de coleta de dados como o questionário, o qual será utilizado nesta pesquisa.

3.2 Procedimento de coleta de dados e participantes

3.2.1 Pesquisa bibliográfica

Foram feitas buscas nas bases do Portal de Periódicos da CAPES, SciELO, Google Acadêmico e sites Oficiais do Governo Federal, buscando identificar os textos que mais aproximavam com a relação à pesquisa.

A partir dos descritores - esporte adaptado, educação física escolar inclusiva e educação física adaptada - recorreremos aos autores mais citados como: Miranda (2013), Fiorini e Manzini (2014), Alves e Duarte (2014) e Almeida et al. (2015).

3.2.2 Estudo de caso

Conforme aponta André Lüdke e André (1986, p. 17) o estudo de caso tem como característica ser “bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular”. Nessa direção, apresentaremos a seguir, as especificidades da escola em que o estudo se desenvolveu.

A pesquisa ocorreu em uma escola, localizada no interior Sul de Minas Gerais, onde o pesquisador trabalha como professor de EF. A escolha desta instituição foi intencional, por se tratar de uma escola que leciona a 5 anos, e atualmente recebe estudantes do 6º ao 9º anos. Atualmente, ela possui 508 estudantes matriculados (53% do sexo masculino e 47% do sexo feminino), sendo que 99% destes estudantes residem na zona urbana. A escola fica na periferia da cidade e recebe estudantes de diversos bairros (PROJETO POLITICO PEDAGOGICO, 2019).

Quanto à distribuição dos estudantes por cor/raça, apresentam a seguinte porcentagem - Branca: 44%, Preta: 8%, Parda: 45%, Amarela: 0%, Indígena: 0% e Não declarada: 3% (PROJETO POLITICO PEDAGOGICO, 2019).

Atualmente, o corpo de funcionários da escola é o seguinte: 1 Diretora, 1 Vice-Diretor, 1 Secretário, 2 supervisores, 25 professores, 4 auxiliares de secretaria, 8 auxiliares de serviços gerais e 473 estudantes divididos em dois turnos (matutino e vespertino), com séries que vão desde o 6º até o 9º ano (PROJETO POLITICO PEDAGOGICO, 2019).

A instituição dispõe de 8 salas de aula, 1 laboratório de informática, 1 biblioteca, 1 sala do AEE, 1 secretaria, 1 sala da supervisão, além do refeitório, banheiros e um pátio para o recreio (PROJETO POLITICO PEDAGOGICO, 2019).

As aulas de EF que leciono, são realizadas duas vezes por semana, com duração de 50 minutos cada. No momento, a escola possuiu dois professores de EF, sendo que um professor atua no período matutino e outro no período vespertino.

As atividades desenvolvidas nas aulas de EF visam às diversas competências, dentre elas o desenvolvimento psicomotor, o bem-estar, a saúde, o trabalho em equipe, a lealdade e a inclusão através do esporte adaptado.

3.3 Participantes

Inicialmente a investigação seria direcionada a pesquisar os estudantes com deficiência da escola onde trabalho e correlacionarmos com os depoimentos dos professores pesquisados. Porém, devido à pandemia, foi impossível o contato com os respectivos alunos.

Participaram da pesquisa 15 profissionais, entre eles: 09 professoras, 01 Diretora, 01 Vice-diretora, 01 Supervisora, 01 Inspetora de Ensino e 02 Analistas da Superintendência Regional de Ensino, responsáveis pelo AEE.

Os profissionais que colaboraram com a pesquisa são colegas de trabalho que lecionam as disciplinas ofertadas no fundamental I, além do corpo técnico vinculado com a escola em questão.

Os critérios de inclusão desta pesquisa consistem em selecionar participantes que sejam profissionais envolvidos com a escola pesquisada. O critério de exclusão foi determinado pelo não interesse em participar.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Na primeira parte do estudo, foi aplicado um questionário aberto, composto de 12 perguntas, direcionadas ao perfil pessoal e profissional dos avaliados. Já num segundo momento, foi aplicado um questionário semiestruturado, composta de 09 perguntas, buscando identificar as percepções acerca das contribuições das práticas pedagógicas inclusivas através do esporte adaptado. Os instrumentos de coleta de dados foram subsidiados através da sustentação teórica.

3.5 Aspectos Éticos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Vivos da Universidade Federal de Lavras, sendo aprovada através do parecer CAEE 37378620.0.0000.5148.

O estudo seguiu as especificações da Lei 466/2012 (BRASIL, 2012), que trata de pesquisa envolvendo seres humanos, sendo garantido ao participante o anonimato e autonomia de recusar-se ou desistir de fazer parte da amostra do estudo.

Devido à situação atual de isolamento, em virtude da COVID-19, foram adotadas todas as medidas de prevenção e gerenciamento das atividades, conforme as recomendações do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020). Outra medida de segurança para evitar o contato e manter o distanciamento foi a utilização de questionário on-line, via *Google Forms*, momento em que os participantes concordavam ou não com a pesquisa, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.6 Análise dos dados

Os dados foram analisados de acordo com a pesquisa de Martins (2014), com base em Lüdke André (1986), quanto aos cuidados e métodos para determinar as categorias de análise.

Segundo Lüdke e André (1986), as definições das categorias se dão a partir da leitura dos dados, levando a uma apropriação das informações. As autoras afirmam que esta leitura colabora na divisão do material em variados componentes de análise.

A análise inicial dos dados foi realizada seguindo as orientações apresentadas por Martins (2014). A autora apresenta cinco procedimentos a serem adotados, que tomaremos por base: leitura preliminar, releitura das informações, anotação sistemática, levantamento de pré-indicadores e indicadores e definição das categorias de análise, conforme descrito a seguir:

- a) **Leitura preliminar:** foi efetuada uma leitura preliminar, com a finalidade de familiarizar com os dados e apontar as informações, conteúdos e assuntos que apareceram e que foram comuns;
- b) **Releitura das informações:** foram feitas novas leituras para maior compreensão e apropriação das informações, além de apontar novos elementos implícitos nos dados.
- c) **Anotação sistemática:** no decorrer das leituras, foram realizados apontamentos, a fim de registrar as impressões e dizeres com os objetivos do estudo.

- d) **Levantamento de pré-indicadores e indicadores:** com base na repetitiva interpretação dos dados, os temas mais frequentes, relevantes e contraditórios foram reunidos, dando início aos pré-indicadores, que possibilitou a organização das categorias.
- e) **Definição das categorias de análise:** após a análise e agrupamento dos pré-indicadores, levando em conta suas conformidades e contrastes, estruturamos as categorias de análise em:
1. Do papel da Educação Física Escolar e a inclusão de estudantes com deficiência.
 2. Dos ganhos do Esporte Adaptado na escola.
 3. Do trabalho com o Esporte Adaptado às práticas pedagógicas mais inclusivas no contexto escolar.

3.7 O Censo escolar

Nos últimos anos, devido ao término das escolas especiais, os estudantes com deficiência migraram para as escolas regulares, aumentando consideravelmente o número de matrículas de estudantes com deficiência nas mesmas.

Conforme o Censo Escolar (CE) de 2018, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2014 a 2018 houve crescimento de mais de 33% no número de matrículas, chegando à casa de 1,2 milhões de estudantes com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas brasileiras (BRASIL, 2019).

O CE é uma pesquisa estatística declaratória executada anualmente pelo INEP, elaborada em todos os municípios dos Estados da federação mais o Distrito Federal, que tem a finalidade de processar “um amplo levantamento sobre a educação brasileira” (p. 2).

No estado de MG, todos os estudantes com ou sem deficiência, matriculados no ensino regular, tem seus dados lançados no Sistema Mineiro de Administração Escolar², que concentra todas as informações educacionais. Este sistema permite a inserção de dados dos

²Sistema de Gestão Escolar da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais. Criado em ambiente web e alimentado diariamente pelas escolas, permite a atualização em tempo real da base de dados da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG). Por ser estruturado em rede, proporciona à administração estadual informações mais precisas para o planejamento, gerenciamento, monitoramento e avaliação das políticas educacionais, permitindo a tomada de decisão nos diversos níveis da SEEMG (MARTINS, 2014, p. 19).

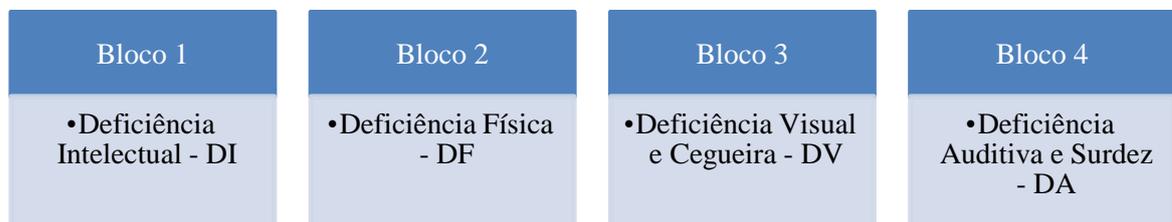
estudantes como: frequência, notas, boletins, declarações e histórico escolar, além da inclusão das informações sobre a deficiência dos estudantes (MINAS GERAIS, 2019).

No ato da matrícula, o responsável legal do estudante deve apresentar vários documentos (nome completo do estudante, data de nascimento, endereço, telefone, nome dos responsáveis etc.) e, se porventura, este estudante for declarado com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é obrigatória a apresentação do laudo médico original (MINAS GERAIS, 2019).

No ato da matrícula do estudante com deficiência, o responsável legal deve informar qual ou quais deficiências o estudante possui. O formulário elenca as seguintes deficiências: altas habilidades, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência visual, surdo cegueira, transtorno do espectro autista, surdo e cego (MINAS GERAIS, 2019).

Nossa pesquisa optou em investigar as deficiências: auditiva, física, intelectual, visual, surdez e cegueira. Dividimos em quatro blocos, conforme o Figura 1. Os critérios utilizados para a seleção de cada bloco foram as especificidades de cada deficiência, com base na Classificação Funcional utilizada pelo CPB, constantes no Regulamento Geral das Paralimpíadas Escolares 2020 (CPB, 2020).

Figura 1 - Blocos de deficiências

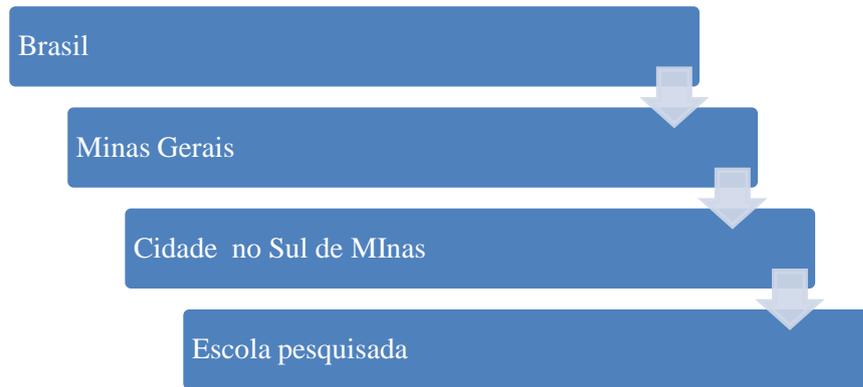


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa junto ao site do INEP, para a obtenção do CE 2019, que traz os dados referentes ao ano letivo de 2018. A pesquisa segue o protocolo conforme a Figura 2. Apresentaremos as estatísticas a nível Brasil, passando pelas esferas estaduais e municipais, até chegar às informações da escola alvo de nosso estudo de caso.

Para análise, a pesquisa utilizará os dados estatísticos do CE dos estudantes nascidos de 2005 a 2008, ou seja, com idades entre 10 a 14 anos. As referências foram determinadas em decorrência de o público pesquisado estar cursando o 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Figura 2 - Protocolo de apresentação dos dados



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O estado de MG possui 853 municípios, correspondendo a aproximadamente 15,5% do total de municípios do país. Conforme o Tabela 1, o estado possui 30.516 anos com deficiência (DI, DF, DV e DA), na margem de idade estabelecida por esta pesquisa, matriculados no ensino regular (escolas federais, estaduais, municipais e privadas).

Tabela 1 - Números de estudantes com deficiência entre 10 a 14 anos.

| Descrição | Segmento | DI | DF | DV | DA |
|----------------------------------|----------|--------|-------|-------|-------|
| Total de estudantes | Público | 20.113 | 3.074 | 2.286 | 1.338 |
| | Privado | 2.646 | 665 | 223 | 171 |
| Zona Urbana | Público | 18.608 | 2.894 | 2130 | 1.281 |
| | Privado | 2.620 | 657 | 222 | 169 |
| Zona Rural | Público | 1.505 | 180 | 156 | 57 |
| | Privado | 26 | 8 | 1 | 2 |
| Áreas Remanescente de Quilombo | Público | 130 | 7 | 7 | 8 |
| | Privado | - | - | - | - |
| Terras Indígenas | Público | 27 | 2 | 1 | 1 |
| | Privado | - | - | - | - |
| Áreas de assentamento | Público | 47 | 3 | 10 | 1 |
| | Privado | 1 | - | - | - |
| | | | | | |
| Município no Sul de Minas Gerais | Público | 78 | 11 | 7 | 6 |
| | Privado | 7 | 1 | 2 | 1 |
| | | | | | |
| Escola Pesquisada | Público | 4 | 1 | - | 1 |

Fonte: INEP (BRASIL, 2019).

A Tabela 1 enfatiza o perfil social dos estudantes com deficiência, que estão presentes em todas as esferas educacionais, tanto nas escolas mais estruturadas (privadas), quanto em comunidades esquecidas pelas políticas públicas, como é o caso dos povos quilombolas, indígenas, de assentamentos e na zona rural. Por isso, a necessidade de uma formação sólida que atenda a toda a demanda exigida (MIRANDA, 2013; TEIXEIRA, 2018).

Já na esfera municipal, o município pesquisado possui 119 estudantes com deficiência dentro dos critérios pré-estabelecidos.

O município onde a pesquisa foi realizada possui 7 escolas estaduais. A instituição pesquisada fica localizada próxima ao centro, recebendo estudantes de todas as regiões da cidade. É uma escola pequena, com turmas de 6º ao 9º anos, com características arquitetônicas antigas sem acessibilidade.

A Tabela 1 nos mostra que a escola estudada não possui um número expressivo de estudantes com deficiência. Porém, vale ressaltar que o foco principal da pesquisa não é direcionado somente aos estudantes com deficiência e sim a todos os estudantes.

Independentemente de números, sabemos que cada pessoa é diferente da outra. Por um lado, sabemos que possuímos nossas limitações. Mas, por outro lado, temos qualidades a serem exploradas. Com a diversificação das atividades, as potencialidades serão estimuladas e o estudante será integrado à turma, sentindo parte do grupo. Isso porque acreditamos que, na escola, é importante que o estudante participe do maior número de atividades possíveis. Situações como “resolução de problemas, comunicação, pensamento crítico, adaptabilidade e colaboração” (p. 65) são fatores primordiais para sua formação. O sentimento de pertencimento é um componente de suma importância no ambiente escolar, colaborando e fortalecendo sentimentos como a segurança, a satisfação, motivação dos estudantes e desempenho (DERNOWSKA, 2017).

4 EDUCAÇÃO FÍSICA EM BUSCA DA INCLUSÃO

4.1 Inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar

Incluir verdadeiramente as PCDs na sociedade é uma meta a ser alcançada a longo prazo, devido a uma série de fatores já mencionados. Quando direcionamos nossos olhares ao contexto escolar, essa atitude torna-se o retrato da sociedade, ficando apenas em lindos discursos que não se adentram aos muros escolares. A inclusão não é uma missão fácil. Apesar do significativo desenvolvimento social e político das últimas décadas, a sociedade como um todo ainda é excludente e celetista.

Nestes mais de quinhentos anos de nação brasileira, a trajetória, no que se refere à inclusão, vem sendo demarcada por discriminações, lutas e barreiras. Reportando aos achados bibliográficos do Brasil colônia, evidenciamos que as PCDs ficavam presas, pela família, dentro de suas casas e, nos casos mais extremos, eram internadas nas Santas Casas ou nas prisões, tirando-as do convívio social. Isso acontecia pela conjuntura do Império, que era sempre direcionada a um grupo seletivo, não se importando com as pessoas com deficiência (LANNA JÚNIOR, 2010).

Por volta de 1808, com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil e com a instituição do período Imperial, em 1822, pequenas alterações imergiram neste contexto. Lanna Júnior (2010, p.45) afirma que “somente no século XIX tiveram início as primeiras ações para atender as pessoas com deficiência, quando o país dava seus primeiros passos após a independência, forjava sua condição de Nação e esboçava as linhas de sua identidade cultural”.

A inclusão das PCDs é algo recente na sociedade, visto que, em tempos remotos, o conhecimento era acessível a determinados grupos e a grande maioria permanecia excluída.

Com a democratização da escola surge a contradição inclusão / exclusão. Inicia-se, então, o acesso das pessoas com deficiência às escolas, mas, num processo de integrar e não de incluir. Toda essa modificação, ainda que lenta e pouco significativa, fomenta futuras e importantes mudanças no cenário para tentativas de uma educação inclusiva (AMARAL et al., 2014, p. 3).

As primeiras políticas públicas desenvolvidas no Brasil, segundo Silva (2005), foram concebidas por Dom Pedro II, em 1854. O Imperador determinou a criação de instituições para o atendimento de pessoas com deficiência, como: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o Instituto dos Surdos Mudos (1887) e o Asilo dos Inválidos da Pátria (para ex-

combatentes). Ao criar as instituições, o Brasil tornou-se pioneiro na América Latina no atendimento às PCDs (GARCEZ, 2013).

Devido ao contexto da época, a Medicina Brasileira tinha um aspecto de reabilitação, não sendo capaz de atender todas as deficiências. Além disso, o Estado considerava como deficiência somente a surdez e a cegueira, pois, nesse período, admitiam que ambas poderiam ser superadas ou curadas (GARCEZ, 2013).

Com a chegada da República, o Estado manteve-se omissivo no desenvolvimento de políticas públicas voltadas às PCDs. Em 1904 foi criado um local para o atendimento às crianças com deficiência física, denominado Pavilhão-Escola Bourneville, no Rio de Janeiro (LANNA JÚNIOR, 2010; GARCEZ, 2013).

Em 1926, foram fundadas algumas instituições voltadas ao atendimento educacional de PCDs, como é o caso do Instituto São Rafael. Em 1929, na cidade de São Paulo, foi inaugurado o Instituto de Cegos Padre Chico. Em Londrina, no ano de 1959, o Instituto Londrinense de Educação de Surdos surgiu. Todas estas instituições ainda estão em funcionamento no Brasil (LANNA JÚNIOR, 2010).

Em 1930, devido à dominação militar e higienista, ocorreram alguns retrocessos no aspecto político da inclusão, como, por exemplo, o Decreto nº 21.241/38, que negava a participação de crianças impossibilitadas de participarem das aulas de EF, proibindo-as de frequentar as escolas (CASTELLANI FILHO, 1991).

A apostasia de ações governamentais obrigou a sociedade civil a se mobilizar, formando entidades e estabelecendo vínculos para o atendimento nas áreas da saúde e educação, como é o caso das Sociedades Pestalozzi, em 1932, e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954.

Referindo-se aos direitos das PCDs com enfoque social, uma posição semelhante nos debates, cuja temática é a inclusão [...], é o fato de que não ocorrerá uma consolidação desse movimento se não houver, além da formulação de leis, uma mobilização social na construção de novos valores morais e éticos (RIBEIRO, 2009, p. 20).

Até então, o fator de inclusão tinha um viés social e educacional, mas nada direcionado especificamente a uma determinada área. Chicon (2008) mostra que a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), Lei de Diretrizes e Base (LDB), tornou-se o documento de maior relevância até o momento para a EF, com a determinação da “definição da obrigatoriedade da Educação Física para os cursos primário e médio, até a idade de dezoito anos” (p. 24), sendo sua prática facultativa ao estudante.

A atual CF (BRASIL, 1988) auxiliou na contribuição do avanço de quebra de paradigmas, tanto no desenvolvimento de políticas públicas como na inclusão social destas pessoas junto à sociedade.

Seguindo uma característica global, em 1994, na cidade espanhola de Salamanca, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação Especial, com objetivo de fomentar as políticas públicas direcionadas à inclusão das PCDs. Conhecido como a Declaração de Salamanca, o documento é um marco para a inclusão social, consolidando uma inclinação mundial que estabeleceu a educação inclusiva, enfatizando os estudantes com deficiências ou dificuldades de aprendizagem em todas as idades escolares (SANTANA et al., 2020).

Santana et al., (2020) evidenciam um fato rotineiro no Brasil, relatando que existem centenas de leis garantindo o acesso à educação, porém sem seu cumprimento adequado.

Não basta apenas que uma proposta se torne lei, e sim, que seja imediatamente cumprida. Para que os alunos aprendam e alcancem os objetivos educativos, é necessário procurar esgotar todas as vias, métodos e meios de ensino (SANTANA et al., 2020, p. 2217).

A Lei nº 9.394, conhecida como a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), colaborou para consolidar a inserção das PCDs no contexto educacional, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996). Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), contribuem "para a análise de como os mesmos contemplam as adaptações curriculares para oferecer um ensino de qualidade aos educandos com necessidades educacionais especiais" (SANTANA et al., 2020, p. 2217).

A LDB (BRASIL, 1996) trouxe dois capítulos especificamente direcionados aos estudantes com deficiência, denominada como Educação Especial.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Entretanto, no Art. 59, em seus incisos I, II e III da LDB (BRASIL, 1996), o texto normatiza sobre os recursos para o atendimento dos estudantes com deficiência, os métodos e técnicas a serem empregados, além da formação dos professores.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Já em 2001, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CNE/CEB nº 2/2001, aprovada pela lei nº 10.172/2001, institui as Diretrizes Básicas da Educação Especial, ratificando a determinação junto aos sistemas de ensino, referente a matrícula e ao atendimento educacionais dos estudantes com deficiência no sistema de ensino regular (BRASIL, 2001).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado nas escolas, veio para fortalecer as normativas até então existentes. O decreto garantia o acesso às escolas a todas as pessoas com deficiência “sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”. Além disso, faz uma série de prerrogativas para que ocorra o AEE, definindo como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes no ensino regular”. O decreto estabelece que o AEE esteja incorporado a todas as atividades pedagógicas da instituição de ensino.

E, por último, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que cita entre outros grupos, os estudantes com deficiência, de forma a assegurar o direito à aprendizagem e desenvolvimento da educação básica.

[...] claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2017, p. 16).

A BNCC tem uma visão transversal e trabalha com as competências e habilidades, afirmando engajamento com o desenvolvimento humano global e sua formação, privilegiando o ser como um todo, tanto no aspecto afetivo ou cognitivo e sua pluralidade, singular e integral do sujeito de aprendizagem (BRASIL, 2017).

Sabemos que o Brasil é um país muito jovem em comparação a outras nações. Porém isso não nos impediu de constituirmos um arcabouço jurídico muito bem estruturado. Nas últimas décadas, diversas ações educacionais e políticas direcionadas à inclusão têm sido elaboradas. O que não nos falta são leis, como relata a então Ministra do Superior Tribunal Federal, Cármen Lúcia Soares, em um evento realizado no Centro Universitário de Brasília, no ano de 2018. Ela destacou, em seu pronunciamento, algo muito relevante: “nossa dificuldade é em cumprir as leis que nós temos. Nós não temos problemas de falta de leis e de boas leis. O nosso problema é cumprir leis” (CURY, 2018).

Essa afirmação nos leva a crer que um dos problemas da sociedade brasileira não é a falta de políticas públicas direcionadas às PCDs, e sim sua execução, colocando em prática as leis já existentes. Isto garante o direito estabelecido na CF, por meio do Artigo 5º: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1998).

Dessa forma, a legislação brasileira apresenta uma série de direitos para que haja a inclusão das PCDs no ensino regular. A execução de determinadas ações colide com a carência de meios e privações que os professores têm que lidar quando tem, em sua sala de aula, um estudante com deficiência. Intervenções têm sido realizadas, como a capacitação de professores, formação continuada, contudo não são capazes de amenizar a insuficiência formativa dos docentes (GREGUOL; GOBBI; CARRAR, 2013).

Soler (2005) descreve como é árdua a tarefa da inclusão, principalmente quando nos remetemos à EFE. Corpos perfeitos aliados à estética padronizada são determinados diariamente pela mídia, fortalecendo cada vez mais a exclusão dos considerados “diferentes” do padrão imposto.

Estatisticamente, houve um aumento de mais de 33% no número de matrículas de estudantes com deficiência no Brasil (BRASIL, 2019), porém isso não assegura uma inclusão real e efetiva; “só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática” (MENDES, 2006, p. 402).

4.2 A reforma curricular com foco nas pessoas com deficiência

Com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de educação básica, editada na Resolução do CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002), passou a ser obrigatório que os cursos de licenciatura aprimorassem seus currículos para a admissão à diversidade (TEIXEIRA, 2018).

Teixeira (2018) afirma que, a partir do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), passou a ser obrigatório a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como conteúdo nos cursos de formação de professores. Desta maneira, os cursos de Licenciatura iniciaram um processo de incorporação (matriz curricular) de conteúdos especificamente direcionados à educação inclusiva.

Com o passar do tempo, novas tendências foram inseridas para a formação do professor, em especial, na grade curricular dos cursos de EF. Seguindo um movimento mundial em busca da inclusão, as graduações acompanharam esta tendência, inserindo disciplinas direcionadas ao público especial, e nomenclaturas, como a Educação Física Adaptada (EFA).

Silva (2005) nos faz refletir que dificilmente haverá um pensamento único, devido à heterogeneidade do ser humano e à complexa estrutura de formação que ganha melhor assimilação associada à formação do professor de EF.

Se os profissionais formadores de outros profissionais para a área têm dúvidas, “sentem-se sem chão” com relação ao seu fazer, com certeza isso refletirá sobremaneira no profissional egresso ao mercado de trabalho. Na atualidade, as discussões em torno da formação do professor de EF não ganharam muita distância daquilo que se debatia no passado (SILVA, 2005, p. 61).

Conforme recomenda a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno, de 01 de julho de 2015, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, as entidades de docência superior têm por obrigação assegurar temáticas direcionadas à educação especial e LIBRAS (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016). O autor afirma que há diversas ações públicas com foco na educação inclusiva direcionando para a formação, como, por exemplo, o artigo 59 da LDB, que garante o direito aos estudantes com deficiência

de terem o atendimento especializado e o conhecimento em sala de aula, ofertados por professores devidamente qualificados (BRASIL, 1996).

Mesmo após várias décadas da primeira lei educacional direcionada às PCDs no Brasil, é comum ouvirmos questionamentos e reclamações dos professores do ensino regular, por terem que trabalhar em uma sala de aula com mais de trinta estudantes, incluindo crianças com e sem deficiência.

Ocorrem notáveis avanços curriculares na educação brasileira, com foco na formação do professor. Com a inserção de disciplinas específicas na graduação, houve um avanço neste processo. Todavia, ainda surgem dúvidas e questionamentos sobre quais caminhos devem ser traçados para que ocorra a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular.

4.3 Educação Física: conceitos e objetivos

A EF tem ligação histórica no desenvolvimento da humanidade. No início da civilização, onde a sobrevivência era por caça e pesca, as pessoas necessitavam de seus esforços físicos para subsistência. Correr, saltar, arremessar e nadar faziam parte da vida diária.

Segundo Carvalho e Araújo (2015), com o aprimoramento da humanidade e o advento da sociedade greco-romana, esses movimentos corporais passaram a ser mais organizados com as normas e regras em forma de competições. Ainda em solo europeu, porém no século XVIII, essas atividades físicas se transformaram em métodos ginásticos e foram intituladas pela primeira vez com o nome de Educação Física. Em plena expansão econômica, a Europa procurava operários aptos fisicamente para a execução de trabalhos (CARVALHO; ARAÚJO, 2015).

Com isso, começou a sistematização de sua prática no velho continente e, assim, foi propagada ao restante do mundo, por meio de técnicas da ginástica, fundamentadas em questões unicamente físicas, colaborando para o início da EFE excludente, impossibilitando o acesso de pessoas fora do perfil estipulado, dentre elas as PCD (CARVALHO; ARAÚJO, 2015).

Tendo grande influência na economia, os métodos ginásticos influenciaram os outros países, inclusive o Brasil, colaborando para a formação das escolas de ginástica, na qual procuravam preparar homens sadios e robustos para o Exército, tendo como metodologia a aplicação de exercícios e resultados idênticos (CHICON, 2008).

Inicialmente de posse militar, a EF passou a ser uma disciplina escolar do ensino primário, em 1854, com a Reforma Couto Ferraz³, ainda com preceitos voltados à ginástica. Já no ensino secundário, foi introduzida a dança. Darido (2003) afirma que nada impediu de que tais práticas já viessem sendo realizadas, porém nada oficial no aspecto curricular escolar.

Devido à conjuntura que pairava sobre o Brasil, as autoridades defendiam a busca da perfeição física. Médicos e militares destacavam a importância de corpos treinados, primando a preparação de soldados bem preparados para a segurança do país e aptos ao trabalho (CASTELLANI FILHO, 1991).

Castellani Filho (1991) afirma que este critério celetista, na busca do corpo perfeito, ficou mais latente a partir do Decreto 21.241 de 1938, “que proibia que estudantes que tivessem alguma patologia ou características que os impedisse de participar das aulas de educação física fossem matriculados em instituições de ensino secundário”. Vale ressaltar que tal normatização impediu a participação dos estudantes com deficiência.

A EF sempre primou pela técnica perfeita, exigindo a eficiência de seus estudantes. A EFE não deve fixar seus objetivos nas técnicas eficientes. Ela deverá proporcionar a base motora essencial para que o estudante pratique ou não a técnica com eficiência, “já que, ao fazer isso, pode estar desconsiderando as formas culturais características do grupo alvo de um determinado programa” (DAOLIO, 2006, p. 57),

Com os avanços culturais e científicos, vários paradigmas foram desconstruídos e reformulados, atingindo os setores que até então excluía às PCDs. Pancotto (2016) afirma que às PCDs começaram a ser consideradas pessoas com espírito e, conseqüentemente, com suas vidas mais respeitadas, sendo moldadas em um padrão mais humanizado.

A EF tem sido constantemente pesquisada, tanto no campo esportivo como educacional, buscando sua valorização junto à sociedade, primando pela inserção das pessoas nos vários segmentos de sua expansão, com foco no movimento corporal. Tudo isso é fundamentado nos conteúdos de esportes, ginástica, jogos e lutas, preconizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), denominada como Cultura Corporal de Movimento⁴ (BRASIL, 1998).

³Reforma Couto Ferraz, a qual tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte. De modo geral houve grande contrariedade por parte dos pais em ver seus filhos envolvidos em atividades que não tinham caráter intelectual.

⁴Gira em torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo (PCN, 1998, p. 19).

O Conselho Nacional de Educação criou, através da Resolução nº 07, de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física⁵, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. A resolução trouxe aspectos legais de atuação, proporcionando a abertura do currículo flexível à sua atuação, ofertando os princípios e as condições para a formação de graduados. Desta maneira, a EF é definida como:

[...] área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, p.1).

O formado em EF terá por características o desenvolvimento das referidas competências e habilidades, conforme preconiza o Art. 6, § 1º da Resolução nº 07/2004(BRASIL, 2004, p. 2).

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.
- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

⁵ CNE. Resolução CNE/CES nº 7/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de abril de 2004, Seção 1, p. 18. Alterada pela Resolução CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007.

Observa-se que tais competências e habilidades nem sempre são concebidas pelos profissionais da área, após a sua formação. Isso talvez seja decorrente de uma série de fatores, como má formação, falta de disciplinas no currículo, falta de incentivo à pesquisa, local adequado de trabalho. Contudo, existe significativo desinteresse em buscar o aprimoramento profissional, através de especialização, mestrado ou doutorado. Talvez isso se deva à desvalorização da educação e a falta de estímulo aos professores (FIORINI; MANZINI, 2014).

A legislação prevê a formação em EF (Licenciatura), regulamentada pelas Resoluções do CNE/Conselho Pleno CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, (BRASIL, 2002a) e CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), com carga horária prevista de 2800 horas e duração mínima de três anos. A Graduação (bacharelado) foi regulamentada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior CNE/CES nº 7/04, de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004), tendo como exigência carga horária de 3200 horas, com duração mínima de 4 anos (TRINDADE, 2007).

Conforme Almeida e Silva (2014) mostram, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física⁶ (BRASIL, 2002) foram construídas e admitidas sem argumentação e, ao mesmo tempo, com a função de colaborar “para a superação desse processo de desqualificação que ocorre em nossa área” (p. 106).

Antunes (2012) analisa a Resolução CNE/CES nº 07/2004 e o Parecer CNE/CES nº 58/2004 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em EF em nível superior de graduação plena. Na Resolução CNE/CES nº 07, o autor faz uma observação quanto ao preparo do professor de EF em consonância ao Art. 10º da citada Resolução:

[...] tal resolução decide que o aspecto da “prática como componente curricular” será vivenciada em diferentes contextos desde o início do curso, o que não quer se referir à aplicação de prática física tão somente, mas sim ao conhecimento identificado nas práticas, sejam elas pedagógicas, laboratoriais, aplicativas, ou com outras formas com que elas sempre surgem no interior das profissões (ANTUNES, 2012, p. 109).

⁶ A precursora equipe de entendedores que iniciaram a elaboração da DCNEF em 1998, foi constituída: Elenor Kunz, Emerson Silane Garcia, Herder Guerra de Resende, Iran Junqueira de Castro e Wagner Wey Moreira). Eles produziram uma proposição além da Resolução 04/87, concedendo a designação de “graduado em educação física”, pondo fim a eventualidade de existir duas formações (licenciatura e bacharelado), etc. Porém em consonância as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, nos cursos de Licenciatura (Graduação Plena), de acordo com a Resolução CNE/CP n. 1/2002, as DCNEF recuaram e foram revistas por outra equipe de especialistas (TAFFAREL e LACKS, 2005; ALMEIDA e SILVA, 2014).

A vivência durante a graduação é ponto fundamental no processo de construção do conhecimento, pois a prática nos faz refletir sobre os conhecimentos adquiridos. Esse processo, que inclui o estágio curricular, será benéfico para o futuro professor, pois a teoria aliada à prática o transformará em profissional diferenciado.

Já o Parecer CNE/CES nº 58 de 2004 (BRASIL, 2004) denota que é “imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e as necessidades de formação” (p. 10). Antunes (2012) cita que, por falta de um conteúdo mais explícito na Lei, os “estágios curriculares” (p. 110) se realizavam juntamente com a matéria “prática de ensino” (p. 110), havendo interferências na execução. Com estas legislações, segundo o autor, ocorreu a padronização desta formação, intitulando-a como “práticas no âmbito do componente curricular”.

Os estudos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física citam que o direcionamento para a formação de docentes está pautado pelas exigências da educação na ótica do capital, “ao não contribuir que a educação seja direcionada a fim de desenvolver o ser humano em sua plenitude” (p. 115), conforme afirmam Taffarel e Lacks (2005); Almeida e Silva (2014).

Neste contexto educacional e social, a EF, recentemente regularizada profissionalmente, ainda engatinha frente às dificuldades. Com a regulamentação⁷ da profissão, desenvolvimento de políticas públicas, como é o caso da Resolução nº 07/2004, que flexibilizou o currículo da graduação, e a aproximação à ciência, colaboraram para que a EF se tornasse uma área do conhecimento humano imprescindível à sociedade. Contudo ainda se verifica que a disciplina precisa evoluir, especialmente no âmbito da inclusão, utilizando-se de metodologias e atitudes conectadas com a atualidade das escolas.

4.4 O professor de Educação Física e sua formação em busca da inclusão

A graduação em EF é totalmente generalista, limitando-se a atender a demanda econômica. No entanto, deve haver certa prudência para o conjunto de informações que a constitui, para não haver separação e divisão da temática biológica, corporal e física (DRIGO, 2009; SILVA; WINCKLER, 2019).

Esta formação vem recebendo diferentes particularidades ao longo da história, influenciando no seu programa curricular, atingindo a formação dos docentes em EF

⁷Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998 - Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.

(VASCONCELOS et al., 2018). Fica evidenciando a busca por características próprias, demonstradas na composição das instituições precursoras na formação em EF no Brasil, de escolas técnicas a instituições de nível superior.

Ao longo do tempo, em seu processo de constituição, a EF teve um caráter educacional devido à LDB (BRASIL, 1996). Mesmo assim, inseri-la como parte do currículo da escola foi um procedimento muito penoso (VASCONCELOS et al., 2018). Todavia a LDB prevê que o professor de EF tenha conhecimento prévio adequado para conseguir trabalhar na inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas.

A EF, assim como as demais profissões, faz parte do cenário da sociedade, através dos meios de comunicação e/ou confederações esportivas, resultando em tendências que refletem diretamente nas escolas, devido à aproximação da prática esportiva às demandas sociais (CAUDURO, 2013).

Sabemos que, ao longo da história, a EF tem sido palco de muitas transformações, conquistas e lutas para melhores condições de trabalho, profissionalização e normatizações. Assim, tem se tornado um importante caminho para a educação mais inclusiva, devido à maleabilidade curricular que possibilita a participação dos estudantes, a aceitação da disciplina e o repertório de atividades lúdicas e esportivas do graduado.

Cataldi (2013) levanta algumas hipóteses sobre o currículo do curso de EF (bacharelado e licenciatura) ofertado pelas IES públicas federais sobre o domínio da “prática pedagógica”, “metodológica” e de atuação no ambiente diversificado. Será que esta formação é suficiente para o trabalho de inclusão? A autora ainda questiona, em seu trabalho, se o professor, formado nas universidades públicas, sai preparado para trabalhar com atividades inclusivas numa sala de aula superlotada. Se o conhecimento destes profissionais engloba o saber sobre as PCDs, devido às diversas reclamações sobre a falta de formação para atuar com os deficientes.

Silva e Drigo (2012) realizaram um levantamento em diversas IES públicas e particulares no estado de São Paulo, com objetivo de determinar quais as terminologias empregadas nas grades curriculares dos cursos de EF, para identificar as disciplinas voltadas para a formação inclusiva.

[...] educação física adaptada, educação física para portadores de necessidades especiais, educação física inclusiva, educação física especial, educação física para pessoas com necessidades especiais, educação física especial, educação física e esportes adaptados, atividade motora adaptada, atividade física para portadores de necessidades especiais, necessidades educativas especiais, educação física especial e adaptada, educação física

escolar adaptada, educação física especial e aplicada (SILVA; DRIGO, 2012, p. 55).

Com isso, concluíram que a nomenclatura Educação Física Adaptada (EFA) é a mais utilizada nas grades curriculares dos cursos pesquisados (SILVA; DRIGO, 2012). A hipótese mais provável para eles, devido à grande quantidade de IES que utilizam a mesma nomenclatura para a disciplina, é a terminologia ter sido originária da norte-americana, devido "à tendência desenvolvimentista e que foi adotada no Brasil de forma abrangente" (p. 56).

A outra hipótese seria uma cópia da nomenclatura utilizadas pelas IES públicas no Brasil, sendo modificada ou plagiada literalmente pelas Instituições privadas. Por fim, os autores concluem que, independentemente da nomenclatura utilizada, a disciplina está na grade curricular de todos os cursos de EF cadastrados no Ministério da Educação (MEC) (SILVA; DRIGO, 2012).

Para compreender estas interfaces, verificou-se dados levantados nas matrizes curriculares de oito cursos de licenciatura em EF das universidades públicas federais de MG. A fonte da pesquisa foram suas matrizes curriculares disponíveis nos sites das instituições e optou-se em examinar somente as disciplinas obrigatórias dos cursos. Foram selecionadas as instituições descritas na Figura 3.

Minas Gerais é o estado que concentra o maior número de universidades federais. Ao todo, são 11 instituições mineiras. A opção em escolher as universidades públicas é o fato de que algumas delas são referências nacionais no campo da inclusão, como é o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora, que possui o Núcleo do Grupo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância (NGIME) e a Universidade Federal de Uberlândia, referência no esporte adaptado no Brasil.

Com relação à nomenclatura utilizada para se referir aos componentes curriculares que discutem questões referentes à inclusão no curso de EF, foram realizadas consultas às matrizes curriculares de instituições federais do estado de Minas Gerais, a saber: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Viçosa (UFV); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal de Lavras (UFLA); Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ); Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Figura3 - Disciplinas obrigatórias voltadas à inclusão das pessoas com deficiência

| | |
|------|---|
| UFMG | <ul style="list-style-type: none"> • Teoria da Atividade Física Adaptada - 30h • Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva - 60h |
| UFJF | <ul style="list-style-type: none"> • Educação Física Adaptada - 60h • Educação Física Inclusiva - 60h |
| UFV | <ul style="list-style-type: none"> • Introdução à Educação Física Adaptada - 60h • Prática Pedagógica IX Educação Física Adaptada - 30h |
| UFOP | <ul style="list-style-type: none"> • Educação Física, esportes, recreação e lazer para pessoas com deficiências - 60h |
| UFLA | <ul style="list-style-type: none"> • Atividade Motora Adaptada I - 34h |
| UFSJ | <ul style="list-style-type: none"> • Educação Física Adaptada - 60h |
| UFU | <ul style="list-style-type: none"> • Educação Física Deficiência - 60h • Vivência em Educação Física e Deficiência - 60h • Tópicos em Esporte: Esporte e Deficiência - 60h |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das Matrizes Curriculares currículos disponíveis nos sites das IES e através de consulta por e-mail com a Coordenação de cada curso (2021).

Fica evidente que, entre as dezenas de disciplinas ofertadas para a formação inicial, os componentes curriculares voltados à inclusão ainda não são prioridade nos cursos de EF (Licenciatura). Esta defasagem talvez seja devido ao pouco tempo de atuação da EF no campo da inclusão das PCD, iniciada nos anos 80 (CATALDI, 2013).

Ao analisarmos os currículos, fica visível a necessidade de incorporação de uma olhar mais inclusivo, junto às matrizes curriculares, pois o que constatamos é a presença de pouquíssimas disciplinas tratando do assunto (FAITANIN; COSTA, 2009; TEIXEIRA, 2018). Esse motivo talvez seja a fonte de questionamento de Cataldi (2013).

Dentre as sete Universidades pesquisadas, a carga horária reservada às disciplinas inclusivas é bem diversificada, ficando entre 30h às 60h. Contudo, cinco Universidades apresentam mais de uma disciplina obrigatória. As IES que oferecem outras disciplinas relacionadas com a temática, regularmente aparecem como optativas (TEIXEIRA, 2018).

Constata-se que são poucas as disciplinas com foco na inclusão de PCD, assim, seria louvável que o Ministério da Educação e as IES repensassem nas matrizes curriculares (FAITANIN; COSTA, 2009; TEIXEIRA, 2018).

Cabe destacar que existem fatores que impossibilitam estas reformas curriculares: carga horária reduzida das disciplinas convencionais, falta de formação dos professores

universitários na linha da inclusão e políticas públicas. Porém, algo precisa ser feito para minimizar este problema já evidenciado em diversas pesquisas (RIBEIRO, 2009; CATALDI, 2013; CHICON; RODRIGUES, 2013; MIRANDA, 2013; COSMO, 2014; FIORINI; MANZINI, 2014). Contudo, torna-se indispensável que os estudantes com deficiência matriculados na escola regular sejam incluídos nas aulas de EF, visto que é um direito deles.

Essa temática direciona para a proposição de que o estudante da graduação deve ter vivência múltipla nos vários temas formativos, inclusive na inclusão, proporcionando a oportunidade da formação mais abrangente, conforme reconhece Ferreira et al. (2013).

É de se levar em consideração que a EF vem sofrendo alterações grandiosas, como visualizar a capacidade, o respeito à diferença, ao vencer o preconceito do corpo imperfeito e incapaz, desenvolvendo esportes adaptados e atividades físicas, para que às PCDs conseguissem realizá-las (CHICON, 2008).

Defende-se a tese de que todas as disciplinas da graduação deveriam abordar os conteúdos voltados às PCDs. Disciplinas como a Fisiologia, a Biomecânica, Educação Física Escolar, a Psicologia do Esporte, os esportes coletivos como Voleibol, Basquetebol, Futebol, entre outros conteúdos da graduação em EF. Desse modo, não seria exclusivo a abordagem em disciplinas com a terminologia de adaptadas.

A partir de 2020, foi estabelecido como prazo final para que os cursos de EF cumpram o que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física constante na Resolução CNE/CES nº 6/2018, adequando seus PPP aos preceitos da resolução. Cremos que haja uma adequação a um ensino linear e transversal (BRASIL, 2018).

Diante do exposto, as ações governamentais e IES têm buscado alternativas de formação do professor de EF, entretanto, verifica-se que é algo recente e precisa ser consolidado por toda a sociedade. No próximo tópico veremos quais as atribuições que a legislação brasileira compete à Educação Física Escolar e ao professor de EF.

5 AS TRAJETÓRIAS DAS PRÁTICAS ESPORTIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

5.1 Definição de deficiência

Não é possível adentrar ao ambiente educacional, esportivo ou social das PCD antes de conhecermos um pouco sobre as deficiências. É importante que as instituições, a família, a escola e toda a sociedade saibam conceituar este termo de forma correta como forma de potencializar a inclusão.

Quando ouvimos falar de uma PCD, logo remetemos nosso pensamento a uma pessoa em cadeira de rodas ou apoiada em muletas. Porém, este conjunto de pessoas é mais abrangente, incluindo as pessoas com deficiências intelectuais, visuais, auditivas e físicas. Definir de maneira adequada cada deficiência implicará na elaboração correta de políticas de proteção (TEIXEIRA, 2010).

Outro ponto a ser abordado é quanto ao “grau de deficiência”, que pode variar de menores implicações até total dependência de outras pessoas (TEIXEIRA, 2010). O sinônimo de deficiência está relacionado à imperfeição, falha, malfeito e é uma palavra oriunda do latim *deficiens*. A autora resume que “conhecer o conceito de deficiência é o primeiro passo para que a sociedade aprimore a inclusão e comece a conviver de forma harmoniosa com as diferenças” (TEIXEIRA, 2010, p. 32).

A ONU (2018) tem colaborado para o entendimento da deficiência, com a publicação de documentos, tais como Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971), Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência (1975) e Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993).

Os conceitos sobre deficiência constantes nestes manuscritos são originários dos Programas de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência (1982) e da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagem (1980). Porém, a referência de alterações de nomenclatura foi pertinente devido à criação do Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência pela ONU, em 1981 (CHAGAS, 2006).

Os pareceres provenientes das Convenções da ONU vêm sendo utilizados como referências na construção e conceituação das normas documentais direcionadas às PCDs em

nosso país, estabelecendo, assim, o direito para o “acesso ao esporte/lazer, na busca do seu bem-estar pessoal, social e econômico” (PEREIRA, 2014, p. 28).

Pereira (2014) ressalta que, mesmo o país estando participando de muitas atuações da ONU e comungando de seus pareceres documentais, somente a partir de 2008 passou a ser signatário da Convenção da ONU.

A conceituação para a deficiência é bem ampla. Conforme Duarte e Silva (2012), as especificações pautadas nos aspectos médicos são dadas através da Classificação Internacional de Doenças (CID⁸) e pela *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), ambas utilizadas pela classe médica. Tanto o CID como o ICF são normatizações utilizadas para as definições em documentos, através de leis, pareceres e decretos de órgãos governamentais e intergovernamentais, como é caso da ONU.

De acordo com Amiralian et al. (2000), o CID conceitua deficiência como:

Perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão (AMIRALIAN et al., 2000, p. 98).

Segundo o autor, o resultado de uma deficiência ocasionaria uma incapacidade, seria uma limitação para executar uma determinada tarefa classificada como natural para os indivíduos. Conseqüentemente, esta deficiência traria à pessoa desvantagens e prejuízos, limitando-a a exercer determinadas atividades, devido a padrões pré-estabelecidos pela sociedade, como trabalhar, estudar, praticar uma atividade física ou um esporte.

Porém, a deficiência não pode ser vista como um fim e sim, um meio. Não seria o término de uma vida; pelo contrário, o recomeço de uma nova jornada. A atleta Terezinha Guilhermina comenta sobre a deficiência: “Eu acredito que Deus não errou quando me fez deficiente visual. Ele simplesmente entregou os olhos para alguém que estava do meu lado, quando eu preciso; eu só peço emprestado” (MESQUITA, 2016).

Outras virtudes podem ser exploradas, como “autoestima, melhorias comportamentais”, “aspectos físicos e sociais (ABRÃO; SANTOS; PEREIRA, 2018, p. 1), “transformar valores, estimular o desenvolvimento da autoconfiança e da capacidade de tomar

⁸Organização Mundial da Saúde. Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10 - Diretrizes diagnósticas e de tratamento para transtornos mentais em cuidados primários. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998.

decisão, desenvolver valores como cooperação e respeito (CARVALHO; ARAÚJO, 2015, p. 114).

A OMS utiliza os parâmetros estabelecidos pela ICF como referências para conceituar a deficiência. A pobreza e as situações de vulnerabilidade são consideradas como principais causadoras das deficiências, que se originam de fatores como desnutrição, precariedade no atendimento à saúde, falta de saneamento básico, moradias e emprego. Os autores também afirmam que a deficiência traz circunstâncias negativas nos aspectos de oportunidades de emprego, ao acesso educacional e eventos sociais, quando estes não são supridos pelo poder público, através das políticas públicas (DUARTE; SILVA, 2012).

A conceituação sobre a deficiência é bem ampla em suas peculiaridades. As deficiências podem ser congênitas (desde o nascimento) ou adquiridas (proveniente de uma doença ou acidente durante a vida).

Macedo (2008) define a deficiência congênita como a ausência ou a anormalidade anatômica, estrutural ou fisiológica a partir do nascimento, proveniente de diversos fatores, como: traumas no parto, uso de entorpecentes, radiação, prematuridade, doenças como rubéola, toxoplasmose, anóxia perinatal, desnutrição materna, entre outras causas. Pode se apresentar de duas formas: completa ou parcial, de uma ou mais partes do corpo, provocando implicações nas funções, da seguinte forma: “cegueira, surdez, paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral e membros com malformação” (MACEDO, 2008, p. 128).

Este tipo de deficiência pode vir agregada a outras deficiências denominadas primárias: auditiva, física, mental e visual, daí denominada de deficiências múltiplas, que seria o atraso no comprometimento da capacidade adaptativa e do desenvolvimento global.

A deficiência adquirida seria no transcurso da vida, vindo a pessoa a sofrer alguma lesão medular, muscular, ósseo articular ou cerebral. Pode ser originária de diversos fatores como: acidentes de trabalho, trânsito, arma de fogo, quedas e doenças (DUARTE; WERNER, 1995).

Macedo (2008) afirma que a deficiência ecoa em fortes complicações psicológicas, independentemente se congênita ou adquirida, começando com simples rejeição e chegando até a condição de prejuízos relacionais. “O aspecto social, juntamente com o psicológico e o biológico formam um tripé sobre o qual se apoia a experiência vivida de cada pessoa portadora de deficiência” (p. 3).

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), estabelece, em seu artigo 2º, § 1º, incisos I ao IV que:

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

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação.

Devido à falta de conhecimento, a sociedade tratava as PDC como seres defeituosos (FERREIRA, 2015). Felizmente, este cenário tem melhorado, com a criação de mecanismos como políticas públicas, acessibilidade e acesso igualitário às ações educacionais, sociais e profissionais. Desde as últimas décadas vem ocorrendo um aperfeiçoamento social para que todos tenham os direitos e deveres iguais, independentemente de suas características físicas.

Amorim, Medeiros Neta e Guimarães (2016) relatam que ocorreram mudanças significativas da sociedade e, conseqüentemente, as designações conferidas às PCDs foram se modificando, dentre elas: “pessoa deficiente”, “portador de deficiência”, “deficiente”, “excepcional”, “pessoa com necessidades especiais”, “portadores de necessidades especiais”, “pessoa com desvantagem”, “pessoa com incapacidade”, “pessoa com limitação”, “pessoa com inaptidão física”, “pessoa com discapacidade” e “pessoa com deficiência” (p. 234).

Para regulamentar e haver um enquadramento das deficiências, foi criado um documento regulamentador que baliza e particulariza às PCDs. O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. O Decreto, em seus artigos 3º e 4º, consideram PCD nas seguintes categorias:

1) Deficiência Física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

2) Deficiência Auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;

3) Deficiência Visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60° ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

4) Deficiência Mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.

5) Deficiência Múltipla - associação de duas ou mais deficiências.

Essas definições também são usadas no contexto esportivo, no qual há uma classificação funcional levando em conta o grau de deficiência de cada pessoa. Na esfera educacional também há distinção, conforme veremos nos próximos capítulos.

Quanto à nomenclatura utilizada, diversos documentos oficiais brasileiros ainda constam a expressão “pessoa portadora de deficiência”, como é o caso da Constituição Federal de 1988. Atualmente, é um termo em desuso, conforme estabelecido através da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, aprovada em 13 de dezembro de 2006, tornando-se lei nos países membros da ONU, a qual estabeleceu a terminologia de pessoa com deficiência (BRASIL, 2007). Todavia, vamos encontrar muitas referências e leis com a expressão antiga.

A ONU (2018) fez seu primeiro relatório sobre deficiência, com objetivo de fomentar uma sociedade mais inclusiva. O *Flagship Report on Disability and Development* (Relatório Emblemático sobre Deficiência e Desenvolvimento) traz diversas conceituações, dentre elas o que seria deficiência. Nesse documento, a ICF reafirma que a “deficiência é definida como limitação em um domínio funcional que surge da interação entre a capacidade intrínseca de uma pessoa e fatores ambientais e pessoais” (p. 44). O relatório ainda traz que a deficiência é um fator em evolução “que resulta da interação entre pessoas com deficiências e barreiras de atitude e ambientais que dificultam sua participação plena e efetiva em sociedade em pé de igualdade com os outros” (ONU, 2018, p. 44).

Como forma de utilizar corretamente a terminologia e seguindo a orientação emitida pela Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, tramita no Senado Federal a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 57/2019, que trata do texto para que

seja incorporada ao texto constitucional a nomenclatura “pessoa com deficiência”, substituindo as expressões “portador de deficiência” ou “pessoa portadora de deficiência”.

O tema deficiência tem sido colocado em pauta em diversas pesquisas, tanto na esfera terminológica, como na inclusiva. Debates educacionais, médicos e políticos, envolvendo diversos profissionais e associações, têm sido realizados em vários âmbitos no nosso país.

Diferentes estratégias têm sido desenvolvidas para que as PCDs sejam verdadeiramente inseridas no contexto da sociedade. Uma importante inserção é no contexto esportivo, tema que abordaremos no próximo tópico.

5.2 A prática esportiva para as pessoas com deficiência: uma questão ainda em construção

Relata a história que a prática esportiva para as PCDs iniciou nos séculos XVIII e IX, porém com objetivos direcionados à reeducação e reabilitação. Ao término da I Guerra Mundial (1914/1918), as áreas médicas e fisioterápicas esportivas apareceram como recursos na melhoria das operações cirúrgicas ortopédicas.

Não demorou muito para o surgimento dos primeiros clubes esportivos. Por volta de 1888, na cidade de Berlim, na Alemanha, foram criados os primeiros clubes voltados às pessoas com deficiência auditiva. Em agosto de 1924, em Paris, foram realizados os Jogos do Silêncio, com a participação de 145 atletas com deficiência de nove países da Europa (SENATORE, 2006).

Em 1943, o médico neurocirurgião Ludwing Guttman, judeu de nacionalidade alemã, refugiado da repressão contra os judeus, mudou-se para a Inglaterra e iniciou seus estudos sobre o Sistema Nervoso Periférico, na Universidade de Oxford. O Dr. Guttman começou a tratar de militares lesionados da Segunda Guerra Mundial⁹, na Unidade Nacional de Lesados Medulares do Hospital *Ministry of Pensions* em *Stoke Mandeville*.

Com seus conceitos médicos, Dr. Guttman inaugurou um novo processo de reabilitação e tratamento psicológico. Com seu olhar inovador, buscou no esporte a oportunidade de uma nova vida para as PCDs (COSTA; SOUZA, 2004; SENATORE, 2006; PARSONS; WINCKLER, 2012; RIO, 2016).

⁹ Antes da guerra, os deficientes eram olhados, infelizmente, como um estorvo para a sociedade, quando não, para suas próprias famílias. A guerra, com todos os seus horrores, ironicamente, trouxe à pessoa deficiente algo melhor do que ela possuía anteriormente. Os deficientes eram então olhados com respeito e eram, até mesmo, membros normais de uma sociedade (Adams et al., 1985, p. 38 citado por Costa e Souza, 2004).

O esporte foi introduzido junto às pessoas com lesões medulares e outras deficiências, como forma de estímulo incentivador e integrador com o meio externo. Os primeiros esportes praticados por seus pacientes foram tiro com arco, dardo, sinuca, *punch-ball* e *skittles* (variação do boliche). Posteriormente, vieram o pólo em cadeiras de rodas e o *netball* (espécie de basquete em cadeiras de rodas) (PARSONS; WINCKLER, 2012; RIO, 2016).

O desenvolvimento do esporte para as PCD tomou proporções mundiais. É uma modalidade esportiva que vem ganhando forças devido ao clamor social que impacta junto à sociedade, além de oportunizar a prática esportiva a todos.

Por coincidência ou não, no Brasil, a chegada do esporte PCD também está relacionada a pessoas com lesões medulares. Dois brasileiros, Robson e Sérgio, após retornarem de um processo de reabilitação nos EUA, trouxeram na bagagem o esporte para o Brasil. Durante os procedimentos recuperatórios, eles praticaram o basquete em cadeira de rodas. Foram experiências que mudaram a vida de ambos e, com o retorno ao Brasil, iniciaram a prática da modalidade em seus respectivos Estados (COSTA; SOUZA, 2004; PARSONS; WINCKLER, 2012).

No Brasil, a entidade com maior destaque para o crescimento da prática esportiva direcionada às PCD é, sem dúvida, o CPB. As ações realizadas por essa entidade, oportunizando o acesso à prática esportiva de crianças, jovens e adultos, têm sido a principal, se não a única, política existente no Brasil, com foco na prática esportiva direcionada a escolas até o alto rendimento.

Diversas ações vêm ocorrendo para expansão da prática esportiva, dentre elas: a formação de professores para atuarem nas escolas e em projetos sociais; eventos como o Festival Paralímpico e às Paralimpíadas Escolares, com intuito de fomentar as práticas esportivas direcionadas as PCD; além do acesso à prática esportiva de forma lúdica, através de parcerias com prefeituras, instituições e entidades.

O CPB vem realizando e atuando na busca de oportunizar a todos o acesso à prática esportiva. Ao passo que foca na descoberta de novos talentos esportivos, a entidade prioriza qualidade de vida, por meio de atividades físicas, utilizando o esporte como instrumento de inclusão social e expandindo as políticas direcionadas a essa temática.

Pesquisas têm comprovado a relevância do esporte para a vida mais saudável e, certamente, para as PCDs este benefício será mais relevante. Esta afirmação não está baseada somente nos benefícios que a atividade esportiva favorece ao praticante, mas especialmente na oportunidade da reabilitação e da inclusão perante a comunidade. Contudo, o mais importante, sem sombra de dúvida, é o benefício da independência (SENATORE, 2006).

Por isso, apresentamos, no próximo subitem, o contexto da EFA no âmbito escolar, por meio do esporte adaptado. Além disso, abordaremos também a quantidade de estudantes com deficiência do ensino regular do estado de MG e, dando sequência, os dados da escola foco da nossa pesquisa.

A história do esporte para as PCDs no Brasil vem sendo escrita até hoje por meio de competições, ações do CPB e comprometimento dos professores de EF nas escolas, disseminando a modalidade ao acesso de todos.

6 EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

Independente das diferenças, a EF por si só é um ambiente propício para o envolvimento dos estudantes, pois todos devem estar incluídos nas aulas. Conforme já relatado, a inclusão das PCD nas atividades da escola não é uma missão fácil. Nesta conjuntura, o esporte veio como instrumento para o desenvolvimento humano pelo convívio social, cultural e, principalmente, pelo movimento (COSTA; WINCKLER, 2014).

A EFA nos remete ao ato de incluir os estudantes com e sem deficiência nas atividades físicas desenvolvidas nas aulas de EF, pois a adaptação é inerente a esta disciplina. Essa pesquisa é direcionada à EFA voltada à inclusão das PCD e não ao conceito de adaptar os seus locais de aula, materiais e atividades, pois estas dinâmicas já são realizadas diariamente em nossas aulas.

Desde seus primórdios, a EF primava pela perfeição física, excluindo da prática das atividades esportivas ou das aulas aqueles que fisicamente eram padronizados como fora do normal, como os “baixinhos”, “gordinhos” e as pessoas com deficiência. A partir dos anos 50, iniciou o processo de desconstrução e inclusão, “aceitando mudanças no enfoque do rendimento, tão utilizado durante centenas de anos, e permitindo um pensamento baseado em atividades possíveis para todos” (VIEIRA, 2011, p. 81).

Conde (2018) faz uma reflexão sobre o ato de inclusão, sugerindo que, antes de pensarmos em inclusão, devemos cuidar para que não aconteça a exclusão. O autor analisa que “[...] não excluir é muito mais importante, oportuno e fácil do que remediar com estratégias de inclusão” (CONDE, 2018, p. 20). Em sua obra, Conde (2018) narra muitas experiências vivenciadas em mais de 30 anos trabalhando com as PCDs.

Essa inclusão, contudo, não é um processo que tem a sua terminalidade na Família, na Escola ou na prática esportiva. A inclusão tem a sua terminalidade no universo social macro. As instituições, Família e Escola, além do esporte, têm a responsabilidade, através da não exclusão, de potencializar a inclusão. Isso se dá com pessoas com deficiência ou não. Pensem nisso. Pode até parecer a mesma coisa, mas não é. A inclusão pressupõe uma exclusão natural da pessoa com deficiência. É contra a exclusão que temos de trabalhar. Não excluir é oferecer a igualdade de oportunidades com respeito às diferenças (CONDE, 2018, p. 21).

Incluir seria, então, a ação educativa e social pelo qual as PCDs dividem suas experiências com outras pessoas sem deficiência, como mínimo de ajustes possíveis, porque “os meios em torno satisfazem às suas necessidades, graças à formação do professor”

(NIETO; VICENTE, 2011, p. 20). Enfatizamos, ainda, que a finalidade de uma atividade inclusiva é que “todos tenham as mesmas oportunidades de competir em uma atividade e alcançar êxito ou fracassar” (NIETO; VICENTE, 2011, p. 21).

No ambiente escolar, assim como em outros lugares, foi proibido o acesso, por muito tempo, às pessoas com deficiência. Por isso, fez-se necessário a constituição de legislações para o atendimento especializado nas instituições de ensino, direcionadas pela LDB nº 9.394/96, entre as quais destacamos: Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio da Lei nº 10.048 e 10.098 de 2000, que “estabeleceu normas e critérios básicos para a promoção de acessibilidade e da inclusão das PCDs no âmbito social, cultural e educacional (FERREIRA, 2014, p. 98).

Ferreira (2014) esclarece que a inclusão escolar em determinados locais se encontra em desequilíbrio e, daí, há a necessidade de refletir sobre o espaço escolar. “Fazer a inclusão escolar não é um acontecimento singular e contingente”; seria uma “mudança social em busca da legitimação das mudanças culturais” existentes na sociedade atual “que se sustenta e privilegia o diferente, o inédito, o espetacular” (FERREIRA, 2014, p. 100).

Com a publicação do Parecer nº 215, de 11 de março de 1987 (BRASIL, 1987), do Conselho Federal de Educação, a EFA é sugerida para integrar o currículo dos cursos de graduação, que começaria a vigorar em meados de 1990. Foi neste período, também, que ocorreu o término do teste de aptidão física, praticado como componente do processo de vestibular para ingressar nos cursos de Graduação em EF. Este critério era um pouco excludente, pois pessoas obesas, com dificuldade de locomoção ou com deficiência ficavam impedidos de participar do processo seletivo (CHICON, 2008).

A expressão EFA teve sua origem da fraseologia que surgiu nos EUA por volta de 1950, tendo em vista o crescente número de estudantes com deficiência nas escolas, sendo determinada pela *American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance* como:

[...] um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos, esportes e ritmos, adaptados aos interesses, às capacidades e limitações de alunos portadores de deficiência que não podem participar com sucesso e segurança das rigorosas atividades do programa geral de educação física (WINNICK, 2004, p. 6).

Nesse período, as PCDs interessaram-se em realizar uma atividade física, porém, ainda, com olhar clínico, voltado à reabilitação e à prevenção. Os autores afirmam que a EF não alcançou completamente a individualidade das pessoas com deficiência; daí a elaboração

da área com objetivo de complementar essa carência existencial. E, diga-se de passagem, como poderia juntar-se aos “incompletos, falhos, inúteis” se, ao longo de sua trajetória de existência, primava por uma estrutura física bela, impecável e salutar (COSTA; SOUZA, 2004; CHICON, 2008).

Assim, o Brasil sofreu influência do modelo esportivo a partir das décadas de 1960 e 1970, sendo que as PCDs não tinham acesso a estes espaços, restritos à instituições de ensino ou de atendimento especializado. Contudo, a estruturação veio a ocorrer a partir de 1990 que, mesmo sem metodologia concreta, buscava apoio em ações realizadas em outros países ou em projetos assistenciais (COSTA; WINCKLER, 2012).

No Brasil, os relatos sobre a EFA iniciaram no período de 1980, tendo como pioneiros neste trabalho os professores Aldo Carlitos Potrich, Eli Bagatini e Vilson Bagatini, no findar dos anos 60. Vale ressaltar que uma das primeiras pesquisas que fazem alusão da EF para as PCD refere-se às produções de Inezil Penha Marinho, em 1946, intituladas de “Psicologia aplicada à atividade física dos surdos-mudos”, “Psicologia aplicada à atividade física dos débeis mentais” e “e a Educação Física dos portadores de defeitos físicos”, ambos publicados na revista Integração (NABEIRO, 1989; SILVA; DRIGO, 2012, p. 39).

Borella (2010) faz referências a alguns autores quanto à conceituação de EFA. [...] Não se diferencia da Educação Física em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização diferenciados, que podem ser aplicados às pessoas com deficiência (BUENO; RESA, 1995; BORELLA, 2010, p. 51), [...] buscando identificar as necessidades e capacidades de cada educando quanto às suas possibilidades e adaptações para o movimento, facilitando sua independência e autonomia, bem como o processo de sua inclusão sócio escolar (CIDADE; FREITAS, 1997; BORELLA, 2010, p. 51).

Araújo (1997) conceitua uma atividade adaptada como a procura de adaptações para fixar os produtos esperados “diante da ausência ou da impossibilidade de se usar os meios convencionais” (p. 5) determinados como padrões de desempenho na ação.

Como qualquer outro movimento, a atividade física para as PCDs possui suas facetas. Quando este fenômeno é usado como ferramenta de inclusão, suas características ficam evidentes ao ambiente escolar, onde o estudante é incentivado a participar de atividades lúdicas, corporais e esportivas com o intuito de desenvolver o respeito ao próximo, independentemente de suas características.

Observamos que tem ocorrido avanços nos debates de implementações de políticas públicas no Brasil, principalmente com o advento de megaeventos esportivos que vem

ocorrendo em nosso país¹⁰. Andrade (2012) relata que acontecimentos de grandes magnitudes “necessitam de políticas públicas que os viabilizem” (p. 44). A autora vai mais além ao citar a importância de políticas públicas nestas ocasiões:

[...] e estas não englobam somente o esporte, sendo necessária a intersetorialidade entre os diversos segmentos, para que as políticas públicas se consolidem. Desta forma, pode-se considerar o esporte como o propulsor de novas políticas públicas em diversos setores, contribuindo para o desenvolvimento urbano (ANDRADE, 2012, p. 44).

A EF inclusiva e a EFA podem ser consideradas duas frações distintas. A primeira prima na inclusão, já a segunda visa ser integrativa, com a finalidade de integrar o deficiente junto à sociedade. Contudo, levando em conta os novos olhares da EF inclusiva, "não podemos deixar de pensar nesta EF que inclui a todos" (COSTA; SOUSA, 2004; ROMERO; CARMONA, 2017, p. 38).

Carvalho e Araújo (2015) indicam o caminho a ser percorrido para que haja entendimento da inclusão no contexto escolar.

Assim como a escola influencia, ela também é influenciada pela sociedade na qual está inserida. Sendo indissociável uma da outra, um estudo dessa relação torna-se relevante para a compreensão da inclusão e de suas possibilidades na educação física escolar. Para isso, é necessária a compreensão do caminho percorrido pela pessoa com deficiência e pela educação, e seu conteúdo esporte, até encontrarem-se no atual cenário em busca da educação inclusiva (CARVALHO; ARAÚJO, 2015, p. 103).

Em se tratando do contexto escolar, a EF direcionada à inclusão dos estudantes com deficiência aparenta estar associada aos aspectos atitudinais e procedimentais. Chicon (2008) traz duas concepções a serem observadas. A primeira é quanto à formação profissional, “à concepção de homem que se quer formar, à atitude de aceitação e promoção da diversidade humana” (p. 28). A segunda seria na trajetória em busca dos objetivos, isto é, na “escolha da metodologia de ensino, dos procedimentos didáticos” (p. 28).

Vimos que a atividade física para as PCDs evoluiu consideravelmente nos últimos anos, passando de mera reabilitação para algo integrativo junto à sociedade. Ações educacionais tiveram relevância para a mudança de paradigmas, preparando o profissional para atuar com esse público. Políticas públicas foram idealizadas com o propósito de dar

¹⁰ Pan Americano Rio 2007; Copa do Mundo FIFA 2014; Jogos Olímpicos e Paralímpicos 2016.

acesso à prática esportiva, abrindo caminhos para que a EFE explorasse o esporte como meio de inserção.

Diante desse horizonte, as aulas de EF têm se transformado num local propício a valorizar as diferenças e contribuir para desmistificar a visão equivocada que antes permeava o ambiente educacional. O esporte adaptado tem contribuído para uma “nova identidade”, “dentro de uma proposta coletiva, onde o preconceito, se não superado, é confrontado” (FERREIRA, 2014, p. 101).

6.1 A Educação Física e seu papel na inclusão por meio do esporte

A disciplina EF, em seu processo de construção, ainda intitulada de ginástica, recebeu influência de diversas correntes, como Calistênicas, Higienistas, Esportivistas e da Cultura Corporal, sendo atualmente orientada pela vertente da Cultura Corporal de Movimento (CABRAL; ALMEIDA, 2019).

Os PCN's, como a BNCC, citam a importância de ser trabalhado o esporte no contexto escolar. A BNCC, direcionada ao ensino fundamental I e II, atualmente é subdividida em cinco áreas de conhecimento: Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso e Linguagens. Sendo a EF agregada à área da Linguagem, assumindo um aspecto físico e sociocultural importante no desenvolvimento dos estudantes (BNCC, 2017).

Durante as aulas de EF, as práticas corporais precisam ser tratadas como acontecimento “cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (p. 209). Desta maneira, é permitido aos estudantes a (re)construção de um complexo de conhecimento que asseguram a ampliação de seu entendimento de seus movimentos, colaborando com o zelo pessoal e do próximo e proporcionando um desenvolvimento da “autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade” (BNCC, 2017, p. 209).

Na BNCC, para cada prática corporal detalhada compõe uma das seis unidades temáticas no decorrer do ensino fundamental. São elas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura (BNCC, 2017).

Tratando do componente esporte, fica latente que, em seu método de iniciação, existe grandes correntes que o afastam de uma abordagem pedagógica, focando apenas nos resultados. Porém existe, também, a possibilidade do esporte ser democrático e participativo (BELTRAME, 2017).

O esporte, no contexto escolar, ainda traz, em seu cerne, características competitivas. A busca por resultados e a mecanização da prática esportiva, na execução de movimentos, acaba excluindo e, conseqüentemente, segregando os sujeitos abaixo da média (BELTRAME, 2017). Esta segregação não acontece somente com as pessoas com alguma deficiência, “mas também o gordo, o lento, o pouco habilidoso, as meninas, entre outros” (CHICON; MENDES; SILVA DE SÁ, 2011, p.187).

Vale lembrar que o lócus desta pesquisa é a inclusão do estudante com deficiência através do esporte adaptado, utilizando a EFE como ferramenta inclusiva, pois a diversificação nas aulas de EF trará possibilidades de adaptações para a inclusão de todos os estudantes, sem segregações, nem tão pouco com características esportivas, focando no resultado. Pelo contrário, a colaboração que o esporte na escola precisa ser considerado é através “de uma educação transformadora e não reprodutora do mundo em que vivemos” (BELTRAME, 2017, p. 33).

A Lei 9.615, de 24 de março de 1998, instituiu normas gerais sobre as práticas desportivas, apresentando três modalidades de manifestação dos esportes, entre eles: o esporte educacional, o esporte de rendimento e o esporte de participação. Ao direcionarmos ao esporte no contexto escolar, percebemos que a EF deve ser trabalhada na escola “evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer” (BRASIL, 1998).

Oliveira (1996) destaca que o esporte participação deve assumir um papel focado na formação.

Que privilegie o homem e não o atleta; o cidadão crítico, participativo, emancipado, solidário e não o homem-máquina, que corre sem saber para onde, que arremessa sem saber o quê, que joga sem prazer ou por uma noção de prazer que lhe é imposta (OLIVEIRA, 1996, p. 113).

O estudante não deve ser apenas mero reprodutor, mas sim um ser pensante. A literatura evidencia que os processos pedagógicos de aprendizagem referentes ao esporte colaboram para diminuir os entraves na busca de um ensino de excelência para todos os estudantes (MENDES, 2011).

Por fim, a instituição “escola” acolhe todos, do ponto de vista pedagógico, inaugurando um local aberto para “a cooperação, o diálogo e a solidariedade como valores presentes do exercício da cidadania” (BELTRAME, 2017, p. 25).

Nesse processo, a escola busca a construção de ambientes democráticos, preparados para o respeito às diferenças “físicas, sensoriais, intelectuais, mentais e de linguagens diferenciadas, dentre outras” (p. 20) (MINAS GERAIS, 2019).

A EF na escola tem como princípio o desenvolvimento do sujeito como um todo, buscando diferentes possibilidades para alcançar estes resultados, dentre elas apresentamos o esporte adaptado, proposta de nossa pesquisa, com objetivo de incluir estudantes com deficiência.

Alves e Duarte (2014) afirmam que é fundamental investigar a inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas de EF, por meio da compreensão dos próprios discentes. Os autores declaram que “a inclusão necessita ser compreendida como uma experiência única, subjetiva e associada com as crenças, percepções e sentimentos do estudante com deficiência” (p. 335).

O ato de sentir-se parte do meio, incluído, encontra-se apegado a estruturação de um equilíbrio lógico de comunidade (STAINBACK; STAINBACK, 1999). A comunidade escolar consegue abranger a responsabilidade como a participação na conquista dos objetivos coletivos. Ela busca, em comum acordo, o progresso e a melhoria da coletividade, com assistência aos anseios educacionais e uma educação qualificada. Para que ocorra o avanço da comunidade escolar, faz-se necessário o envolvimento integral, principalmente do estudante com deficiência, de forma com que ele se sinta pertencente à coletividade (ALVES; DUARTE, 2014).

Conforme afirmam Alves e Duarte (2014), uma das causas principais de exclusão das PCD's nas aulas de EF é a falta de adequação das atividades às suas necessidades. Os autores citam que, para haver a inclusão nas aulas de EF, este processo deve ocorrer através de três condições fundamentais, que seriam: a adaptação, a participação social e a capacidade; aspectos estes citados pelos participantes da pesquisa (PCD's) quanto ao aspecto de se sentirem incluídas nas atividades.

As adaptações são empregadas conforme a necessidade e os limites dos estudantes com deficiência. Porém, para que ocorram as adaptações nas aulas, é primordial a formação continuada do professor de EF, além de todo o corpo escolar (ALVES; DUARTE, 2014).

Ao tratar sobre a participação social, Alves e Duarte (2014) relatam que “nas aulas de educação física aparece como ponto crítico e fundamental para a percepção de inclusão” (p. 334), referindo-se ao convívio do estudante deficiente com seus colegas na escola, onde deve ocorrer a “interação social” e a “aceitação”.

O entendimento de inclusão dos estudantes deficientes nas aulas de EF é inspirado pela sensação de vivenciar as atividades. Alves e Duarte (2014) asseguram que:

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

A importância de uma atividade bem estruturada, levando em conta as possibilidades para a execução, faz com que os estudantes com e sem deficiência convivam harmonicamente e se sintam parte integrante do grupo.

Alves e Duarte (2014) realizam uma pesquisa com estudantes deficientes matriculados em escolas regulares no município de São Paulo, com objetivo de investigar a inclusão a partir da perspectiva do estudante com deficiência dentro do contexto das aulas de educação física escolar.

Os autores citam algumas falas dos estudantes que participaram da pesquisa - [...] “Eu participei de um campeonato na outra escola.” [...] “Foi legal. Eu até ganhei uma medalha. Me senti bem contente.” [...] “É tipo, eu nunca imaginava que eu ia participar de campeonato” (ALVES; DUARTE, 2014, p. 334).

O estudo de Alves e Duarte (2014) descreve diversas falas, ficando evidente que a EF pode possibilitar a inclusão dos estudantes com deficiência no contexto das atividades escolares.

Considerando que os estudantes estão inseridos numa sociedade onde eles têm contato com diferentes modalidades esportivas, via diversos canais de comunicação, como TV, internet, pais, colegas e a própria cultural regional, para além da diversidade das aulas de EF, uma possibilidade de inclusão, inserção e a socialização do sujeito, seria a aplicação do esporte adaptado no contexto das aulas.

6.2 O Esporte Adaptado nas aulas de Educação Física

O esporte adaptado é uma modalidade esportiva que se realiza por meio das adaptações dos esportes convencionais e/ou com a criação de esportes específicos para as PCDs, como é o caso do *goalball*¹¹.

¹¹O *goalball* é um esporte exclusivamente para pessoas com deficiência visual. As equipes são compostas por três jogadores de cada lado. Objetivo é fazer com que a bola entre no gol adversário. Conforme afirma o CPB (2020) o *goalball* é um esporte baseado nas percepções tátil e auditiva, por isso não pode haver barulho no

Tendo finalidades pedagógicas, recreativas, terapêuticas, competitivas, abrangendo um conjunto de modalidades, o esporte adaptado necessita de ajustes e adaptações de acordo com a necessidade do praticante, levando em conta suas potencialidades e limitações (MUNSTER; ALMEIDA; 2010).

Neste contexto educacional, junto às práticas inclusivas na EFE, emerge, com esta finalidade, o esporte adaptado (BELTRAME; SAMPAIO, 2015). Quando contemplado, insere as PCDs. Por isso, esta pesquisa irá fazer um recorte das aulas, momento este de privilegiar o esporte adaptado.

O esporte adaptado pode ser utilizado como instrumento nas aulas de EFE, com objetivo de esporte inclusivo, por meio do respeito entre outras percepções não exploradas. Essas vivências esportivas diferenciadas evidenciam o respeito aos limites de cada pessoa (CABRAL; ALMEIDA, 2019) e ajudam no desenvolvimento de habilidades motoras, permitindo ao estudante a reflexão a respeito das diferenças e capacidades das PCDs e a aceitação à diversidade.

Como afirmam Cabral e Almeida (2019), as vivências esportivas permitirão “aos sujeitos se perceberem em outras condições humanas, diferentes daquelas que já conhecem e vivem e, assim, desenvolver a compreensão da diversidade de modos de interagir com o mundo (ALMEIDA et al., 2015, p. 2).

A atitude de introduzir o esporte adaptado nas aulas amplia as oportunidades de participação dos estudantes com e sem deficiência. Diversificar as aulas fará com que novas práticas cooperem para “reconstruir e ressignificar a maneira unilateral pelas quais as práticas esportivas têm sido ensinadas” (BELTRAME; MENDES; PRAZERES, 2017, p. 311).

Certamente, o esporte é uma das manifestações socioculturais de maior relevância de todos os tempos. Seus variados sentidos apontam uma multiplicidade que todos os dias somam diferentes sentidos para a sua prática. É retratado em diferentes aspectos e capacidades como: “esporte educacional”, “esporte de rendimento”, “esporte espetáculo” e “esporte adaptado”, transformando em uma importante ferramenta de inclusão social para os menos favorecidos (VIEIRA, 2011).

Os megaeventos esportivos realizados no Brasil, como por exemplo, os Jogos Paralímpicos contribuirão para o crescimento do esporte adaptado, além de “proporcionar aos praticantes uma melhor convivência com este importante fenômeno de inclusão social” (VIEIRA, 2011, p. 99).

O esporte adaptado é algo a ser trabalhado nas aulas de EF das escolas regulares, como fator primordial ao respeito às diferenças, quebra de paradigmas e contribuindo para evitar a exclusão, algo ainda presente em nossas escolas. Além destes fatores, a prática do esporte adaptado traz benefícios à vida do praticante com ou sem deficiência.

Nos aspectos físicos e motores, o esporte melhora a condição cardiovascular dos praticantes, aprimora a força, a agilidade, coordenação motora, o equilíbrio e o repertório motor. No aspecto social, o esporte proporciona a oportunidade de socialização com pessoas portadoras e não-portadoras de deficiências, torna o indivíduo mais independente para a realização de suas atividades diárias e faz com que a sociedade conheça melhor as potencialidades dessas pessoas especiais. No aspecto psicológico, o esporte melhora a autoconfiança e autoestima das pessoas portadoras de deficiência tornando-as mais otimista e seguras para alcançarem seus objetivos (SOLER, 2005, p.177).

Quer seja na perspectiva físico-motora, social ou afetiva, a prática esportiva é benéfica à saúde e contribui também para a descoberta de talentos e o surgimento de novas oportunidades no esporte, quer seja a nível escolar ou competitivo.

O esporte - realizado por pessoas com ou sem deficiência - tem muito a contribuir com o desenvolvimento, tanto nos aspectos educacionais, sociais e fisiológicos quanto no crescimento democrático de uma nação, sendo necessário o entendimento de sua complexidade e suas manifestações (REIS, 2014).

É justamente na busca por estes ideais que o esporte adaptado vem como importante ferramenta no processo da inclusão escolar. No entanto, precisamos saber quem são estes estudantes, quais as suas deficiências e onde estudam, para que ações possam ser construídas com a finalidade de incluí-los no contexto social, abrangendo todas as esferas. Por isso, analisaremos o Censo Escolar que traz o perfil geral dos estudantes com deficiência do ensino regular.

7 A INCLUSÃO A PARTIR DO ESPORTE ADAPTADO EM UMA ESCOLA PÚBLICA: PERCEPÇÕES E POSSIBILIDADES NA VISÃO DE PROFESSORES E EQUIPE GESTORA

As discussões teóricas empreendidas ao longo desta pesquisa revelaram que muitos são os desafios presentes no processo de inclusão e que as aulas de EF podem se configurar como mais um espaço de potencialização de ações de inclusão e acolhimento das PCD. Concordando com essa ideia é que as ações desenvolvidas nas aulas de EF de uma escola estadual do sul de Minas Gerais se desenvolvem.

De acordo com os registros do professor/pesquisador, regente de EF, desde o ano de 2015, as aulas de EF da escola lócus da pesquisa, contemplam atividades envolvendo o esporte adaptado tendo como participantes todos os estudantes das turmas de sexto ao nono ano. As iniciativas acontecem como parte do planejamento das atividades da disciplina, revelando o espaço de relevância que possuem enquanto práticas pedagógicas inclusivas.

Foi possível constatar no planejamento das aulas de EF que as atividades envolvem situações em que são contempladas as diferentes deficiências, especialmente aquelas relacionadas à audição, visão, mobilidade física, atendendo às necessidades dos estudantes com deficientes presentes na escola. O planejamento prevê não apenas a inclusão e participação dos estudantes com deficiência, mas também dos demais estudantes em experiências diversificadas envolvendo as limitações físicas, visuais, auditivas. A dinâmica das atividades propostas prevê a realização de situações de interação em que todos estejam envolvidos em todas as atividades realizadas. Há a participação de todos sem distinção. Além das atividades práticas, há situações em que são privilegiadas conversas sobre os desafios, facilidades e situações dilemáticas envolvendo a participação na atividade proposta, oportunizando a expressão oral pelos estudantes da experiência vivida. Segundo os registros do professor, é justamente nesses momentos em que surge a possibilidade de os estudantes exercitarem a empatia, a possibilidade de se colocarem no lugar do outro e sentirem, na pele, o desafio de terem algum tipo de limitação. Ao mesmo tempo, os estudantes com deficiência podem se sentir parte do processo educativo, participando das atividades sem distinção.

Das atividades propostas nas aulas relacionadas ao tema em tela destacam-se: Vôlei Sentado Tênis em Cadeira de Rodas, *Rugby* em cadeira de rodas, Handebol Adaptado, *Goalball*, Futebol de 5, Corrida de Revezamento, Corrida Orientada, Bocha Adaptada, Xadrez entre outras.

Apesar de as atividades acontecerem nas aulas de EF, em um momento específico da rotina dos estudantes, as situações propostas parecem reverberar nos demais momentos do dia a dia da escola em ações, atitudes e formas de relacionamento entre os estudantes, entre eles e seus professores.

Nesse sentido, buscamos apreender a percepção dos professores e gestores sobre as contribuições do trabalho com o esporte adaptado para os envolvidos. Conforme a Tabela 2, os participantes foram identificados de P1, para designar Professor 1 e assim sucessivamente até o P10. Já os gestores foram identificados com G1, para designar Gestor 1 e assim sucessivamente até o G5.

Tabela 2 - Síntese com os dados gerais dos participantes da pesquisa

| Professor/ Gestor | Gênero | Idade (anos) | Área de formação | Pós Graduação | Situação Profissional |
|------------------------------|---------------|-------------------------|-----------------------------|--------------------------|----------------------------------|
| P1 | Feminino | 42 | Pedagogia | Especialização | Efetivo |
| P2 | Feminino | 54 | Pedagogia | Especialização | Efetivo |
| P3 | Feminino | 57 | Ciências | Especialização | Efetivo |
| P4 | Feminino | 64 | Pedagogia | Mestrado | Efetivo |
| P5 | Feminino | 50 | Pedagogia | Especialização | Efetivo |
| P6 | Feminino | 40 | Letras | Especialização | Efetivo |
| P7 | Feminino | 34 | História | Especialização | Efetivo |
| P8 | Feminino | 43 | Matemática | Especialização | Efetivo |
| P9 | Feminino | 51 | Letras | Especialização | Contratado |
| P10 | Feminino | 27 | Pedagogia | Mestrado | Efetivo |
| G1 | Masculino | 35 | Matemática | Especialização | Efetivo |
| G2 | Feminino | 50 | Letras | Especialização | Efetivo |
| G3 | Feminino | 55 | Pedagogia | Especialização | Efetivo |
| G4 | Feminino | 60 | Pedagogia | Especialização | Contratado |
| G5 | Feminino | 60 | Pedagogia | Especialização | Efetivo |

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Quanto à idade dos participantes, podemos observar na Tabela 2, que o participante mais novo tem 27 anos e o mais velho 64 anos de idade; o gênero feminino foi predominante (n=14); quanto a área de formação, pode se observar uma diversidade de áreas da licenciatura, prevalecendo a Pedagogia (n=9); no que se refere a pós-graduação, apenas 2 possuíam stricto

sensu a nível Mestrado; a situação profissional se resume em 86,7% servidores efetivos (n=13).

Optamos por ouvir o corpo docente da escola, como os professores, supervisão e direção, devido à contextualização das atividades que vem sendo realizadas na instituição de ensino. Compreendemos que os docentes podem ser impactados por estas ações inclusivas que vem acontecendo nas aulas de EF; por isso gostaríamos de saber a impressão de cada profissional. Quanto à Inspeção Escolar e aos Analistas da Superintendência, são profissionais que atuam junto à escola, porém com funções de orientação no processo pedagógico. Portanto, podem apresentar um olhar mais técnico sobre o desenvolvimento das atividades realizadas.

Quanto à formação inicial (graduação), 60% (n=9) cursaram disciplinas direcionadas a inclusão. Esta constatação faz parte de um processo de evolução das IES quanto à preparação dos professores para inclusão de PCD (TEIXEIRA, 2018). Além disso, verificamos que a maioria dos participantes são formados a mais de 15 anos (n=11), tendo sido contemplados na graduação com o aprimoramento curricular visando a diversidade (BRASIL, 2002).

Ampliando os dados apresentados na Tabela 2, ao recorrermos aos dados do questionário, observamos que 73,3% participaram de formações continuadas (n=11). Quanto à participação em cursos de formação ofertada pela Secretaria de Educação de MG com foco na inclusão de estudantes com deficiência, apenas 53,3% (n=8) realizou alguma formação; contudo apenas 46,7% (n=6) se consideram preparados a incluírem estudantes com deficiência nas suas aulas.

Ao se referirem às atividades desenvolvidas na disciplina EF realizadas na escola, com foco na inclusão através do esporte adaptado, todos os participantes (n=15) responderam que têm presenciado elas ocorrerem na escola.

Diante do exposto, discorreremos a seguir sobre a análise dos dados do questionário realizado com os professores equipe gestora da escola investigada e suas impressões e percepções sobre o papel da EF na escola e os processos de inclusão do trabalho com o esporte adaptado e suas contribuições às práticas pedagógicas inclusivas e, por fim, sobre os desafios ainda existentes no processo de inclusão.

7.1 Do papel da Educação Física Escolar e a inclusão de estudantes com deficiência

Nesta categoria emergiram discussões que se referem ao lugar que a EF ocupa na escola, e como ela é percebida pelos demais docentes que nela atuam. Observamos que em

diferentes situações os professores e gestores reconhecem que a EF tem um papel de relevância no processo de inclusão, mesmo que ainda que sejam escassas as possibilidades de articulação com as demais disciplinas. Apesar de admitirem que há iniciativas, mesmo que de forma “tímida”, na escola em que atuam, registram que não são em todas as escolas ou municípios em que essa prática ocorre, conforme apontam os registros a seguir:

Não existe efetivamente a inclusão na Educação Física na maioria dos municípios **(P5)**.

Apenas uma das escolas que trabalho acontece realmente a inclusão na Educação Física **(P6)**.

A dimensão da Educação Física voltada para a inclusão ainda é bem tímida **(G2)**.

A professora 5 chama a atenção para a ampliação dos processos de inclusão na educação física nos municípios, denotando as fragilidades ainda existentes quanto à ausência de políticas públicas que instiguem, assegurem ou impulsionem o trabalho com a inclusão na escola.

Apesar de reconhecerem a existência de iniciativas na escola em questão, também observam que ações mais articuladas possam ser realizadas a fim de ampliar as ações já desenvolvidas de forma mais conjunta:

Precisa ocorrer maior interação entre os professores de Educação Física, para que possam fazer um trabalho em ação conjunta **(P4)**.

A Professora 4, apesar de chamar a atenção para a necessidade de ações mais articuladas admite que o envolvimento dos professores de educação física com a inclusão é significativo, ao destacar que:

Há esforço muito significativo por parte dos professores de Educação Física **(P4)**.

Compreendemos ser louvável e necessário o empenho e dedicação dos professores de EF, no entanto, sabemos que para que as práticas pedagógicas sejam inclusivas é preciso que tal prática vá além das aulas de EF, abrangendo a todos os demais componentes curriculares das escolas e as práticas docentes existentes. Conforme aponta Alves e Duarte (2014), a formação inicial e continuada apresenta fragilidades quando se trata de uma formação que

considere questões afetas à inclusão, requerendo a ampliação dessa discussão de forma mais detida e aprofundada no percurso de formação de professores, especialmente no campo da EFE.

Os depoimentos dos professores e gestores também fizeram emergir questões que se referem aos desafios encontrados pelos docentes no que tange ao desenvolvimento das atividades, especialmente pela escassez de materiais didáticos de apoio e até mesmo espaço físico, vejamos:

O professor de EF enfrenta várias barreiras na inclusão de estudantes com deficiência na escola, tanto na prática das atividades físicas, como no esporte, devido à falta de material adaptado, espaço físico, falta de apoio familiar **(G15)**.

De acordo com Fiorini e Manzini (2014), diferentes são as barreiras a serem superadas quando falamos de inclusão nas aulas de EF e que vão além das questões relativas à formação, podendo estar associadas também às barreiras que se referem à falta de apoio da gestão da escola, do apoio das famílias e também relativas ao espaço físico adequado para as atividades envolvendo o esporte adaptado. Tais barreiras acabam por reforçar os processos de exclusão ainda tão presentes nas escolas. É preciso a superação dessas barreiras tendo em vista a inclusão de todos os estudantes e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a um grupo ou atividades por todos, pois quanto menor forem os limitadores excludentes, maior será o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar (DERNOWSKA, 2017).

Nessa direção, Alves e Duarte (2014) afirmam que a adaptação dos materiais revela-se essencial e colabora para o desenvolvimento e participação dos estudantes com deficiência. Assim, esforços coletivos, envolvendo não apenas os docentes das aulas de educação física são necessários, em uma perspectiva de projeto de escola inclusiva, o qual irá prever despesas, aquisição de materiais e apoio à atividades que primam pela inclusão.

A respeito da valorização das aulas de EF e o seu papel no processo de inclusão, há a valorização pelos docentes de que essa disciplina cumpre um papel importante para o desenvolvimento dos estudantes:

Ela não é importante apenas na área da inclusão, mas principalmente para o desenvolvimento global do estudante **(P1)**.

Auxilia na disciplina, o saber vencer, perder e principalmente seus limites **(G1)**.

Fortalece o ânimo, desperta potenciais, toda a comunidade escolar ganha **(P7)**.

Ela socializa, eleva autoestima, promove a interação, amplia a capacidade motora, desenvolve habilidades de atenção, concentração e cognição **(P4)**.

Os depoimentos fazem emergir questões que se referem ao desenvolvimento integral dos estudantes nos aspectos físico, social, cognitivo e emocional. Permite ganhos a todos os envolvidos em uma perspectiva de trabalho colaborativo, especialmente quando se trata da inclusão, ampliando a responsabilidade das interações e posturas inclusivas também aos estudantes, sendo estes também mediadores -entre pares -, para além do professor (ALVES; DUARTE, 2014). Os depoimentos dos professores indicam os efeitos desse trabalho na postura dos estudantes e destacam tal relevância:

O desenvolvimento físico, mental [...] valorização do ser humano, sentimento de pertencimento ao grupo **(P8)**.

O envolvimento com o outro, troca de experiências, humanidade, compreensão, respeito e amor **(G3)**.

Há uma participação coletiva dos estudantes independente se é deficiente ou não **(P1)**.

Os professores 1 e 9 e o gestor 3 evidenciam aspectos que se referem não apenas ao pertencimento a um grupo social, mas os modos de interação com ele, trazendo à tona a dimensão humanizadora inerente e necessária a qualquer prática educativa, reafirmando a participação plena e efetiva na sociedade pelo estudante com deficiência, garantida pela Constituição Federal de 1988, entendida como um direito constitucional (BRASIL, 1988).

Apesar de ser uma garantia sabemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido para a sua efetivação plena. Assim, espera-se que a EFE seja um espaço de manutenção e efetivação dessa garantia para os estudantes com ou sem deficiência, concretizando-se como um direito a aprendizagem, conforme apontam as orientações da Base Nacional Comum Curricular (2017), a qual prevê ainda competências e habilidades a serem contempladas com vistas ao desenvolvimento pleno do estudante.

Das percepções apresentadas pelos docentes e gestores acerca do papel da EF no processo de inclusão e no trabalho com o esporte adaptado, é possível identificar a valorização do trabalho realizado e a admissão da sua relevância no contexto escolar, fazendo emergir indícios de seus benefícios aos envolvidos, tema a ser aprofundando no tópico a seguir.

7.2 Dos ganhos do Esporte Adaptado na escola

Discutir o trabalho com o esporte adaptado, como ferramenta de inclusão nas aulas de EFE é central nesta pesquisa, observando os ganhos e benefícios aos envolvidos. Essa discussão nos provoca a pensar sobre o papel do esporte nas aulas de educação física em uma perspectiva de superação da ideia que acaba por excluir e ainda muito presente de ganhar ou perder, especialmente em uma sociedade altamente segregadora para com os deficientes e com os menos habilitados (CHICON, 2011; BELTRAME, 2017).

Sabemos dos desafios que envolvem o trabalho com o esporte, dada a dimensão da competitividade presente e reconhecemos a cautela e os cuidados necessários no desenvolvimento dessa atividade. É preciso ressignificar as práticas esportivas na escola, observando as possibilidades de desenvolvimento para além do ganhar ou perder, dando ênfase ao desenvolvimento do praticante no exercício da aprendizagem de uma prática motora a partir de uma modalidade esportiva (BRASIL, 1988).

Utilizado como um conteúdo, mas também como uma ferramenta para a inclusão nas aulas de EF, o esporte cria oportunidades seguindo diferentes caminhos, possibilitando a todos os estudantes, com ou sem deficiência a alcançarem os resultados. É importante registrar que, conforme aponta Almeida et al. (2015), as atividades envolvendo o esporte adaptado não precisa ser necessariamente empregado nas escolas seguindo suas regras originais, dando sentido ao termo esporte adaptado. A sua essência está justamente na maleabilidade adaptativa, de acordo com sua demanda, além de conteúdos adaptáveis (FIORINI; MANZINI, 2014).

Nessa direção, as ações envolvendo o esporte adaptado permitem a sua organização considerando as especificidades e necessidades dos estudantes, dos praticantes que, ao serem participados das atividades e se percebem de fato incluídos na ação em uma prática real das atividades propostas. A esse respeito os professores destacam as suas impressões e percepções, corroborando a ideia de que muitos são os ganhos. Vejamos:

Todos participam sem distinção [...] sem preconceito **(P5)**.

Eles amam, acham o máximo. Um desafio para eles **(P6)**.

Consegue de outra forma alcançar essas habilidades trabalhadas na Educação Física **(G1)**.

Ações inclusivas através do esporte são capazes de motivar as pessoas **(P7)**.

Extremamente motivadores [...] os estudantes interagem (**G3**).

A prática do esporte adaptado para a saúde de qualquer pessoa já é senso comum, porém o esporte cria oportunidades e ajuda na independência (**G5**).

Os professores e gestores sinalizam os ganhos que se referem à participação de todos sem distinção, registram que as atividades atuam como motivadores para os estudantes com deficiência, permitindo que superem os desafios postos, atuando no desenvolvido do sentido de confiança, de independência, de elevação da autoestima como resultado da realização das atividades e ampliação das conquistas motoras, de relação interpessoal e de implicação com as atividades coletivas, sem “preconceito” ou distinção” (**P5**).

Outro aspecto de envolvimento dos estudantes é revelado na fala da P6, quando destaca que os estudantes “amam e acham o máximo” denotando que o desafio os provoca e os fazem superá-lo. Aqui está presente a ideia de que é preciso oportunizar ao estudante situações desafiadoras em que possa perceber-se capaz de resolvê-las considerando os seus limites mas também reconhecendo a existência de muitas possibilidades. Essa perspectiva corrobora as ideias de diferentes autores como Costa e Souza (2004) e Romero e Carmona (2017), os quais defendem que precisamos pensar em uma escola de fato inclusiva, nas concepções e nas práticas.

Os professores e gestores registram ainda que as ações desenvolvidas a cada dia ganham mais adeptos, contribuindo para a vivência de uma realidade mais sensível e empática na medida em que todos são convidados – estudantes com deficiência ou sem deficiência – a se colocarem no lugar do outro e a superarem os preconceitos ainda tão presentes.

Contribui a vivenciar a realidade do outro, torna as pessoas mais sensíveis, mudando sua visão de mundo (**P1**).

Superam desafios propostos através do esporte adaptado [...] percebemos várias mudanças (**P7**).

O número de participante cresce a cada dia, as pessoas estão deixando de lado antigos e retrógrafos preconceitos e desconfianças [...] Tem ganhado campo com mais credibilidade devido às políticas de inclusão (**G5**).

Além de ações e aspectos inclusivos revelados nas falas dos professores e gestores, fica latente o papel desenvolvido pelo professor responsável pelas aulas de EF e a sua forma de organização. Há o reconhecimento com o cuidado nas práticas desenvolvidas e o respeito aos estudantes envolvidos e suas limitações.

São atividades pensadas na individualidade de cada um **(P10)**.

Onde existe o professor que atua com esporte adaptado o envolvimento é bem intenso, não somente do estudante [com deficiência], mas dos demais estudantes **(G2)**.

O professor que tem o conhecimento envolve toda a escola e oportuniza experiências de otimização das habilidades dos estudantes com deficiência **(P2)**.

Onde existe um trabalho bem executado, toda a comunidade é envolvida. Já participei de ações em Três Corações onde a cidade parou uma semana de atividades de esporte adaptado e os nossos estudantes estavam presentes **(G2)**.

Identificar possíveis paratletas, profissionais capazes de disputar o mercado de trabalho, enfim, cidadãos sem amarras **(P7)**.

Considerando os apontamentos apresentados é possível inferir que o envolvimento dos estudantes também está relacionado ao trabalho desenvolvido pelo professor, o qual instiga e valoriza a participação dos estudantes. Observa-se referência ao compromisso e o envolvimento intenso com o trabalho realizado e com as necessidades do grupo, considerando as particularidades dos envolvidos. De acordo com Senatore (2006), ações desta natureza favorecem a reabilitação e inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas de educação físicas, na escola e, sobretudo, na sociedade.

É possível observar, também, a valorização dos conhecimentos do professor acerca do tema e das questões que envolvem a inclusão, chamando a atenção para o domínio do conteúdo e das práticas a serem desenvolvidas com os estudantes para o sucesso das ações propostas. É certo que trata-se de óbvio, ou deveria ser, mas quando falamos em práticas inclusivas nem sempre essa questão está posta e é de conhecimento de todos os profissionais que tem contato com estudantes com deficiência. Para muitos docentes, desenvolver práticas de ensino inclusivas ainda é um desafio, seja pela fragilidade da formação inicial seja por não terem partilhado dessa discussão também na formação continuada conforme foi possível identificar no perfil de formação acadêmica dos participantes desta pesquisa. A questão da formação docente comprometida com as práticas pedagógicas inclusivas ainda é uma questão a ser resolvida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) aliado a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tem colaborado para as discussões sobre as adaptações curriculares, oferecendo um ensino mais acessível aos estudantes com deficiência, mas ainda

há um longo caminho a ser percorrido para que tais adaptações se efetivem nas práticas docentes de forma mais ampliada e que atenda a todos os estudantes sem distinção. (SANTANA et al., 2020). De acordo com Costa e Winckler (2014), essa perspectiva de trabalho revela-se importante por configura-se para além de uma adaptação um instrumento de desenvolvimento humano, oportunizando situações de igualdade e equidade nos processos de ensino e de aprendizagem, e nas práticas.

Além do fator inclusivo, a prática do esporte adaptado nas aulas de EF colabora com atitudes vivenciadas diariamente, como o êxito ou o fracasso (NIETO; VICENTE, 2011). Pode ainda, contribuir com a identificação de futuros paratletas, conforme destacou a P8, associando aos atletas Alan Fonteles, ouro em Londres em 2012; Verônica Hipólito, prata no Rio 2016; e Petrucio Ferreira, recordista mundial nos 100 metros. Atletas campeões mundiais, descobertos na escola (CPB, 2012).

No entanto, para que haja ações diretamente voltadas às PCDs, é necessário o trabalho de base muito bem consolidado. Estas atividades devem ser iniciadas na escola, pois sabe-se que os primeiros contatos com o movimento corporal, o incentivo a prática de atividades físicas e a participação nos esportes começam nas atividades escolares. Nesse sentido, o professor de EF revela-se um incentivador e um mediador entre o estudante com deficiência e a prática do esporte de forma adaptada.

Os ganhos descritos pelos docentes chamam a atenção para posturas e práticas inclusivas que reverberaram para além das aulas de educação física denotando certa mudança de postura de docentes e estudantes nos diferentes momentos do ambiente escolar. Trataremos dessa temática no tópico a seguir.

7.3 Do trabalho com o Esporte Adaptado às práticas pedagógicas mais inclusivas no contexto escolar

Já se sabe dos benefícios do esporte adaptado no contexto escolar (CABRAL; ALMEIDA, 2019). Porém para que ações de cunho inclusivo sejam desenvolvidas com eficiência, é necessário o envolvimento de todo o corpo docente da escola. Quer seja através da “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2007, p. 5), ou através de intervenção de práticas inclusivas, como forma de “garantir o direito de todos ao acesso à escola, não havendo discriminação devido a sua deficiência” (ABRÃO, 2020, p. 386).

A literatura define as práticas pedagógicas em EF como “aquela dinâmica comunicativa, repleta de intencionalidades e valores, na qual interagem o professor/profissional, o estudante/atleta, e as possibilidades da cultura corporal de movimento, por intermédio de várias linguagens (corporal, verbal, etc.)” (BETTI 2005, p. 188). Tal definição amplia as possibilidades de compreensão das práticas pedagógicas no contexto da educação física e para além dela quando pensamos que o estudante que participa das aulas de EF, imerso em uma cultura corporal, participa também de um contexto social ampliado que o influencia e é influenciado por ele. Assim, as aprendizagens, relações que se estabelecem nos diferentes contextos vão constituindo a identidade do estudante enquanto pessoa, humano em uma sociedade complexa de relações e interações. É certo, assim, que as experiências vivenciadas no âmbito da inclusão, seja para pessoa com deficiência ou sem deficiência podem ecoar para além das aulas de EF.

Espera-se que as práticas inclusivas estejam presentes em todos os espaços da escola e em todos os momentos por meio da discussão de conteúdos atinentes à inclusão ou na realização de posturas inclusivas dentro e fora da sala de aula, abrangendo a todo grupo profissional e espaços educadores.

Uma das formas de iniciar práticas inclusivas é admitir a necessidade delas como ação educadora possível e essencial de ser realizada, considerando as possibilidades de aprimoramento das práticas pedagógicas já realizadas e as possibilidades de realização de trabalho compartilhado entre os diferentes profissionais da escola.

Os dados do questionário aplicado com os docentes revelam que o corpo docente e equipe gestora da escola investigada tem reconhecido os ganhos do trabalho com o esporte adaptado e as discussões sobre inclusão desencadeadas nesse contexto também em outros espaços da escola e até mesmo em suas aulas. Vejamos os depoimentos a seguir:

Houve mudanças na interação entre os estudantes [...] mostram suas habilidades e ensinam com uma troca de saberes (P9).

Quando a aula é bem planejada, e possui foco real na inclusão, o estudante deixa de ser coitadinho da turma (P5).

Melhoram a autoestima, coordenação motora grossa e fina, interferindo em sala através da postura, uso do caderno, pressão do lápis, atenção, concentração (P1).

Na matemática é um incentivo para romper desafios, através de erros e acertos, e na busca de estratégias o estudante caminha em busca do acerto e estabelece meios de mecanismos de estudos (P8).

O esporte adaptado contribui na coordenação motora, ritmo para ler e escrever, concentração, raciocínio lógico e disciplina **(P6)**.

Observa-se que os ganhos se referem aos modos de relação entre os estudantes e a admissão de suas potencialidades e também limites. Somam-se aos ganhos a tomada de consciência sobre as conquistas e as possibilidades de socialização entre os pares. O reconhecimento dos ganhos motores que interferem no modo como se desenvolvem e interagem em outras áreas do conhecimento.

Os professores e gestores admitem que ainda são muitos os desafios que cercam a inclusão, conforme aponta a G1 e reconhecem que o movimento de inclusão realizado pelas práticas de esporte adaptado e a postura dos estudantes tem suscitado a reflexão sobre práticas pedagógicas mais inclusivas, como explicita a G4.

Não são todos os profissionais que estão preparados para trabalharem com esta questão, adotando posturas inclusivas. Há longo caminho a ser percorrido, ainda há muito o que se trabalhar **(G1)**.

Ao longo da minha carreira, muita das vezes não estava preparada para atender essas crianças e hoje convivendo com essas práticas aqui na escola aprendo muito. Aprendo com eles, aprendo a cada dia **(G4)**.

Tendo em vista que vivemos em uma sociedade que privilegia o belo, corpos perfeitos, esteticamente padronizados pelos meios de comunicação, excluindo os “diferentes”, intervenções de caráter inclusivos podem colaborar para que esses paradigmas possam ser superados em sociedade.

A esse respeito, a P7 e a P19 chamam a atenção para a relevância de projetos educativos que oportunizem e primem pela real inclusão e os resultados positivos que podem trazer:

Projetos com caráter de incluir para a equidade são de suma importância para a construção de sociedades coesas e fortes. Daí a importância de se desenvolver projetos visando à inclusão.

A escola pode ser considerada inclusiva quando estiver organizada para atender o estudante, independente de sua deficiência ou condição social.

As discussões em torno do trabalho com o esporte adaptado ao longo do questionário, parecem ter oportunizado aos professores e gestores a reflexão acerca do modo como lidam com a inclusão e os cuidados necessários ao processo de planejamento de práticas inclusivas. Vejamos o depoimento da P5:

Quando a aula é bem planejada, e possui foco real na inclusão, o estudante deixa de ser coitadinho da turma e passa a ser visto como alguém capaz de realizar a atividade proposta.

Em complemento à ideia colocada P5 destaca a relevância do acolhimento no contexto escolar e da admissão da existência da diversidade.

A escola precisa vivenciar a inclusão e ser realmente acolhedora, quando podemos utilizar o esporte para este fim tudo se torna muito mais significativo para que a comunidade possa ter a chance desta aceitação do diferente.

Segundo Vasconcelos (2018) devemos considerar a democratização e humanização nas aulas, buscando de forma inovadora a prática pedagógica, ampliando as concepções pedagógicas, deslocando de um conceito biológico para um conceito que incorpore valores afetivos, cognitivos e socioculturais dos estudantes.

É importante o envolvimento de todo o corpo docente, família e comunidade escolar, para que não ocorra uma falsa inclusão (CHICON; RODRIGUES, 2013).

Ainda há a necessidade de se discutir os direitos e a importância da inclusão, mas acredito que caminhamos para entender que todos precisam ser incluídos, não só aqueles que apresentam alguma limitação motora ou cognitiva, todos temos necessidades distintas e únicas, a inclusão nas escolas nos ensina a como fazer (P10).

A EF como outras profissões precisam se preparar para atuarem com as adversidades do percurso, adversidades essas, podem se apresentar como: “resistências e visões contrárias a inserção da mesma dentro da escola além do desinteresse dos estudantes, ou ainda falta de apoio da comunidade escolar (VASCONCELOS, 2018, p. 1149). Confirmando na prática conforme cita a participante G4 “Ao longo da minha carreira, muita das vezes não estava preparada para atender essas crianças”.

A Lei nº 13.146 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, trouxe um aspecto importante a ser considerado. A educação migrou do modelo médico de avaliação da deficiência para uma avaliação interdisciplinar realizada por uma equipe multiprofissional. A partir de agora, serão vários olhares conceituais, colaborando neste processo inclusivo.

Incluir vai além de matricular um estudante com deficiência em uma escolar regular. Incluir é oportunizá-lo a aprender conteúdos diversificados, socializando-o com outras pessoas, estimulando a autonomia e dando-lhe acesso ao conhecimento de mundo, “promovendo uma sensibilização no sentido da construção de respeito às diferenças, sejam elas físicas, auditivas, intelectuais, visuais, raciais ou socioeconômicas” (CABRAL; ALMEIDA, 2019, p. 206).

A literatura esclarece que para ocorrer à legitimidade da educação inclusiva, são necessárias algumas modificações, dentre elas: na infraestrutura, nas práticas pedagógicas e, principalmente, na formação inicial e continuada dos profissionais da comunidade escolar (CABRAL; ALMEIDA, 2019, p. 207).

Finalizamos esta categoria sobre as vantagens do Esporte Adaptado às práticas pedagógicas mais inclusivas no contexto escolar, com a fala da participante P5:

É necessário explorar as habilidades dos estudantes com deficiência e envolver a comunidade em suas atividades com o foco real na inclusão, para que todos possam ter a oportunidade de conhecer e aplicar o esporte adaptado e a verdadeira inclusão (**P5**).

A fala da participante P5 resume muito bem o papel do esporte adaptado, ao ser apresentado ao contexto escolar, no qual figura o estudante com deficiência como principal personagem deste processo inclusivo.

8 DOS DESAFIOS AINDA EXISTENTES ÀS POSSIBILIDADES DE UM TRABALHO COMPROMETIDO COM A INCLUSÃO ESCOLAR POR MEIO DO ESPORTE ADAPTADO

Por si só a escola é um ambiente desafiador, em se tratando de inclusão, a temática se torna mais árdua. A sociedade precisa se mobilizar socialmente para que se estabeleçam novos valores morais e éticos junto à inclusão (RIBEIRO, 2009).

As publicações de leis não garantem ao estudante, o acesso ao conhecimento. Santana et al., (2020) esclarece que é imprescindível o esgotamento de todos os caminhos, métodos e meios de ensino.

Estudos observaram que os estudantes com deficiência são, relativamente, acolhidos e recebidos pelos outros estudantes, todavia, em atividades coletivas competitivas, sofrem momentos de rejeição (FIORINI, 2011).

Admitir e interagir socialmente com o estudante com deficiência e com os outros da sala se torna ponto crítico e fundamental para a inclusão, estando exatamente associado a envolver-se simultaneamente das mesmas ações coletivas e de forma prazerosa (ALVES; DUARTE, 2014).

Conforme afirma Vasconcelos et al. (2018) o método de construção do saber exige comprometimento do professor com a sua prática pedagógica, com a aprendizagem contínua e com o diálogo permanente com os colegas professores, especialmente os mais experientes (MIRANDA, 2013). Nessa direção,

[...] uma discussão acerca da atuação docente torna-se pertinente uma vez que, para que o aluno usufrua de uma participação ativa nas aulas e de interações positivas com os demais, a forma de intervenção pedagógica do professor é profundamente influenciadora (CARVALHO; ARAÚJO, 2018, p. 9).

Quando a escola se propõe a ter um projeto de inclusão Conforme afirma a P10 “A escola é um espaço social onde ocorrem laços de construção entre os estudantes”.

Para que este processo se realize com êxito, apresentaremos estratégias bem sucedidas, que podem colaborar com a inclusão escolar, como o Trabalho Colaborativo, o Plano de Ensino Individualizado e Atividades Esportivas Inclusivas.

a) Trabalho Colaborativo (coensino)

O trabalho colaborativo tem sido empregado com uma ação pedagógica entre o professor regular com o educador especializado. No Brasil este modelo está dando os primeiros passos, ainda muito pouco explorado pelos municípios. A cidade de São Carlos/SP vem se destacando com as práticas em ensino colaborativo no sistema de ensino (VILARONGA; MENDES, 2014).

“Para uma educação que atenda às demandas de todos os alunos, é necessário pensar em estratégias que busquem o sucesso na aprendizagem, entre elas o modelo de ensino colaborativo, quando o professor da sala comum trabalha em colaboração com o docente de educação especial” (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 139).

O objetivo desta ação é o desenvolvimento de metodologias de ensino para o estudante com deficiência, através da flexibilização curricular e a criação de avaliações mais adequadas ao êxito na aprendizagem e socialização (OLIVEIRA, 2014).

Referência no trabalho colaborativo no Brasil, Vilaronga e Mendes, explicam que o trabalho colaborativo é também conhecido como “coensino”. Segundo as autoras, esta metodologia é aplicada em diversos países, com objetivo da “inclusão escolar de estudantes com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes” (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 142).

Na pesquisa realizada por Oliveira (2014) sobre o ensino colaborativo na formação continuada dos professores de EF no ambiente escolar, configurou como “uma possibilidade de haver mais interação entre seus pares para explorar crenças, valores e conhecimentos técnicos e científicos que mobilizem a ação pedagógica rumo à inclusão escolar” (p. 149).

b) Plano de Ensino Individualizado

No sistema escolar brasileiro, não há referências de como adaptar o planejamento do processo de ensino-aprendizagem, às carências e probabilidades, dos estudantes com deficiência no contexto da EF. Diferentemente, nos EUA, as escolas “dispõem da sistematização de informações incluídas no Plano de Ensino Individualizado (PEI), relacionadas ao atendimento das necessidades especiais educacionais de estudantes com deficiências” (MUNSTER et al., 2014, p. 43).

O Plano de Ensino Individualizado é um documento oficial elaborado por um conjunto de profissionais, visando estabelecer um guia ou plano de ação para professores e especialistas que atendem estudantes com deficiências em seu processo educacional (Kowalski et al., 2005 apud Munster et al., 2014, p. 43).

O PEI foi validado no Brasil através da Professora da Universidade Federal de São Carlos, Mey Munster de Abreu, através do seu intercâmbio do Pós-Doutoramento nos EUA no ano de 2014, tendo em vista que naquele país “todas as crianças com deficiências consideradas elegíveis para serviços de educação especial devem possuir um PEI (Martin et al., 2006 citado por apud Munster et al., 2014).

Na pesquisa “Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física: Validação de Inventário na Versão em Português” (MUNSTER et al., 2014), os pesquisadores propuseram um documento intitulado como Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física” (PEI-EF) com objetivo de assessorar o professor “quanto ao diagnóstico das necessidades especiais de estudantes com deficiências e, sobretudo, que forneça elementos capazes de direcionar o planejamento das ações nesse contexto” (MUNSTER et al., 2014, p. 43).

O Brasil não possui uma normatização semelhante ao PEI, é plausível identificar a utilidade e relevância junto ao processo educacional dos estudantes com deficiência, aconselhando a implantação no contexto escolar. A construção do PEI é realizada por uma equipe multidisciplinar, sendo o professor de EF um participante ativo deste processo (MUNSTER et al., 2014).

O PEI foi desenvolvido como um caminho para colaborar no plano de ação dos professores de EF, beneficiando a inclusão dos estudantes com deficiência no contexto escolar (MUNSTER et al., 2014).

c) Atividades Esportivas Inclusivas

Conforme debatido em nossa pesquisa, o esporte adaptado ainda é uma novidade no ambiente escolar (ALMEIDA, et al., 2015; MOREIRA, 2020). Esta hipótese pode ser proveniente de alguns fatores, dentre eles a ausência de pesquisas, ausência de disciplinas na graduação, ou até mesmo pelo desinteresse dos professores da educação básica (MOREIRA, 2020).

A EF é um ambiente favorável ao entrosamento dos estudantes, e nesta atmosfera, as vivências esportivas proporcionam aos praticantes condições diferenciadas daquelas já experimentadas (ALMEIDA, et al., 2015).

Exemplo de atividades esportivas inclusivas, foram relatadas na pesquisa realizada por Squarcini et al., (2020), onde os autores desenvolveram o esporte adaptado para estudantes de uma escola pública em Ilhéus na Bahia. Os autores afirmaram que os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer e compreender o universo que se mostrava distante deles “aumentando a empatia por esse grupo na medida em que foi oferecida essa atividade de sensibilização” (SQUARCINI et al., 2020, p. 14)

Outro exemplo foi a “Manhã de lazer para pessoas com deficiência motora”, desenvolvida pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Com objetivo de proporcionar atividades voltadas ao lazer as PCD. Foram desenvolvidas atividades como o basquete em cadeiras de rodas, voleibol adaptado, bocha adaptada, a mais de 50 participantes. Os autores afirmam que há muito que ser feito para que a inclusão seja realmente efetiva. Todavia iniciativas como esta contribuem para a expansão de ações inclusivas (SOUZA et al., 2020).

Atividades esportivas inclusivas como o Festival Paralímpico e as Paralímpiadas Escolares são estratégias que “através das atividades desportivas, crianças e jovens constroem seus valores, seus conceitos, socializam-se e, principalmente, vivem as realidades” (CPB, 2020, p. 2). Ações como estas podem e devem ser realizadas nas escolas, dando oportunidades da prática esportiva e competitiva aos estudantes com alguma deficiência.

Porém, para que a escola realmente reconheça a importância das aulas inclusivas, através do esporte adaptado, Cabral e Almeida (2019) recomendam que seja inserido nos PPP das escolas o esporte adaptado, como um instrumento pedagógico facilitador no processo de inclusão.

Ações como a Semana Paradesportiva podem ser práticas pedagógicas inclusivas colaborativas no desenvolvimento de uma educação mais igualitária junto à comunidade escolar. O projeto desenvolvido em uma escola pública na cidade de Três Corações, Minas Gerais, teve a participação de duas turmas dos 9º anos, com aproximadamente 50 estudantes, por um período de 6 semanas, e com duração de 50 minutos cada aula de EF (ABRÃO, 2020).

As atividades foram desenvolvidas em estudantes com e sem deficiência. Inicialmente os estudantes foram estimulados a andar em cadeiras de rodas, deslocarem vendados pelo interior da escola, além de restringirem o uso de determinadas partes do corpo (perna e braço), para vivenciarem na prática como seria viver com limitações físicas (ABRÃO, 2020).

Posteriormente, foram desenvolvidas atividades esportivas inclusivas através do *rugby* em cadeira de rodas, futebol de 5, vôlei sentado, badminton em cadeiras de roda e o *goalball*. Podendo assim, todos os estudantes praticarem atividades paradesportivas (ABRÃO, 2020).

O objetivo da pesquisa foi atingido, pois o autor relata que “foi nítida a compreensão de que todos têm direito a prática esportiva independentemente de suas limitações” (p. 386). Além de socializarem suas experiências com a comunidade escolar, “fazendo o papel de multiplicadores da informação” (p. 386). O autor conclui que ações desta natureza precisam ser desenvolvidas no ambiente escolar, de forma a contribuir para eliminação de preconceitos, garantindo o direito de todos sem discriminação independentemente de sua deficiência (ABRÃO, 2020).

8.1 Vivências do esporte adaptado: possibilidades de intervenção no contexto escolar

As escolas têm por finalidade criar mecanismos para as práticas inclusivas e isso deve constar no PPP da instituição, com objetivo de desenvolver uma educação inclusiva junto à comunidade escolar, através de práticas inclusivas e adaptando-se às atuais necessidades.

O objetivo das vivências através do esporte adaptado é possibilitar aos estudantes a convivência em grupos, oportunizando construção de um vínculo baseado no respeito, solidariedade, cooperação e espírito esportivo de forma a conviver harmonicamente com as diferenças.

Sendo assim apresentaremos algumas possibilidades de intervenção, que consistem em oferecer atividades esportivas adaptadas aos estudantes com e sem deficiência. As atividades foram direcionadas a todo o público escolar, independentemente de sua deficiência, quer seja ela auditiva, intelectual, física ou visual e inclusive para os estudantes que não apresentam alguma dessas deficiências elencadas.

As atividades aqui propostas baseiam-se em situações reais vivenciadas pelo autor desta pesquisa, o qual pôde experimentar de perto as práticas pedagógicas envolvendo o esporte adaptado nas aulas de educação física. Assim, apresentamos as seguintes sugestões: Bocha Adaptada, Corrida Orientada, Corrida de Revezamento, Futebol de 5, *Goalball*, Handebol Adaptado, *Rugby* em cadeira de rodas, Tênis em cadeiras de roda, Vôlei sentado e Xadrez.

Vale registrar que para que as atividades se configurem de fato como práticas inclusivas, um movimento de sensibilização deve ser feito ao longo de todas as aulas,

oportunizando atividades em que os estudantes sem deficiência possam se colocar no lugar do outro estudante com deficiência, favorecendo a construção de um vínculo baseado no respeito, solidariedade, cooperação e espírito esportivo, de forma que a convivência seja harmônica, independentemente de suas limitações.

É importante destacar que no processo de inclusão, alguns princípios devem ser considerados no planejamento e desenvolvimento das práticas envolvendo o esporte adaptado, entre eles citamos:

- a) Equidade: repensando o plano de aula para atender os estudantes com deficiência, bem como os estudantes sem deficiência.
- b) Diversidade: respeito à diversidade, acolhendo as potencialidades e limites de cada estudante, sua capacidade e habilidade, as quais certamente são distintas de outros estudantes diferentes da outra.
- c) Trabalho em equipe e apoio mútuo: compromisso com o apoio mútuo no processo de aprendizagem, seja entre os estudantes, seja entre estudantes e professores.

Recomenda-se que tais princípios estejam presentes ao longo das práticas envolvendo o esporte adaptado, incluindo as sugeridas a seguir.

Bocha Adaptada

Objetivo: desenvolver o raciocínio e a estratégia.

Grupo atendido: 6º ao 9º ano

Materiais utilizados: 01 bola branca, 6 bolas azuis e 6 bolas vermelhas. Caso não possua as bolas nas respectivas cores, podemos encapar bolinhas de tênis com EVA ou plástico colorido.

Desenvolvimento: a atividade pode ser desenvolvida em um pequeno espaço, de aproximadamente 5 x 5 metros quadrados. Esta atividade permite a participação de estudantes que utilizam, ou não, a cadeira de rodas. A finalidade da atividade é desenvolver capacidades como coordenação motora, equilíbrio e força. Os jogadores deverão arremessar o maior número de bolas mais próxima da branca. Aquele que conseguirem aproximar suas bolas perto da branca será considerado o vencedor da partida.



Fonte: Autor (2021).

Corrida Orientada

Objetivo: explorar os sentidos dos estudantes.

Grupo atendido: 6° ao 9° ano

Materiais utilizados: coletes, camisetas ou vendas.

Desenvolvimento: dividir a turma em duplas, de modo que um dos estudantes fique vendado e o outro estudante será o guia. O estudante guia será “os olhos” do estudante vendado, de modo a conduzi-lo no percurso determinado, garantindo sua segurança para o risco de acidentes. Os estudantes de mãos dadas deverão fazer um trote (corridinha) de um lado da quadra ao outro. Posteriormente será feita a troca de funções, o guia irá ser vendado e o vendado se transformará no guia deste estudante.



Fonte: Autor (2021).

Corrida de Revezamento

Objetivo: trabalhar em equipe e agilidade.

Grupo atendido: 6° ao 9° ano

Materiais utilizados: bastões que podem ser confeccionados de cabo-de-vassoura.

Desenvolvimento: divididos em equipes, os estudantes devem correr até o ponto demarcado, passar o bastão para o próximo corredor de sua equipe, e assim sucessivamente para o próximo da fila, até todos da equipe completarem a corrida.



Fonte: Autor (2021).

Futebol de 5

Objetivo: trabalhar vivências esportivas voltadas as pessoas com deficiência visual.

Grupo atendido: 6° ao 9° ano

Materiais utilizados: coletes ou vendas, bola com guizo. A bola com guizo pode ser adaptada por uma bola de futsal revestida por uma sacola plástica.

Desenvolvimento: a atividade por ser realizada em duplas, visando a segurança. Os estudantes estarão de mãos dadas, um estudante estará vendado e o outro sem a venda. Nesta atividade o goleiro deverá estar sem a venda. Muito parecido como o futsal, o futebol de 5 também têm

por finalidade fazer gols. Variações como a condução da bola e a cobrança de pênalti, podem ser empregadas para melhorar o domínio da bola.



Fonte: Autor (2021).

Goalball

Objetivo: fortalecer os sentimentos de respeito às diferenças.

Grupo atendido: 6º ao 9º ano

Materiais utilizados: coletes ou camisetas para venda dos olhos, bola de basquetebol, sacola plástica, barbante e cones.

Desenvolvimento: inicialmente delimite o campo de jogo com barbante e coloque 2 cones como as balizas do gol. Coloque a bola de basquetebol dentro de uma sacola plástica, pois os estudantes irão se orientar pelo som do contato da sacola no chão, por isso a necessidade de conscientizar a turma para o silêncio. Divida a turma em equipes de 3 jogadores. A atividade irá se desenvolver de modo que uma equipe arremesse a bola na tentativa de passar pelos adversários e ultrapasse da baliza. Assim a atividade irá se desenrolar. Outras variações lúdicas podem ser introduzidas na atividade de acordo com as limitações dos participantes.



Fonte: Certus¹² (2021).

Handebol Adaptado

Objetivo: desenvolver o trabalho em equipe.

Grupo atendido: 6º ao 9º ano

Materiais utilizados: coletes, bola de handebol e cadeira de rodas.

Desenvolvimento: uma atividade bem dinâmica com a participação de equipes mistas (meninos e meninas) e estudantes em cadeira de rodas. As regras são baseadas no handebol convencional. Adaptações podem ser desenvolvidas para um maior dinamismo da atividade, como por exemplo, todos os jogadores da equipe são obrigados a dar, pelo menos, um toque na bola antes do arremesso para a baliza.



Fonte: Autor (2021).

¹² Inclusão, você já ouviu falar do Goalball? Colégio Regular e Integral - Certus. Disponível em: <<https://certus.com.br/blog/esporte/inclusao-voce-ja-ouviu-falar-do-goalball/>>. Acesso em: 02 Abr 2020.

Rugby em cadeira de rodas

Objetivo: trabalhar o espírito em equipe e estratégias de jogo.

Grupo atendido: 6º ao 9º ano

Materiais utilizados: cadeira de rodas, cones e uma bola.

Desenvolvimento: cada equipe será formado por 2 a mais jogadores, isso vai depender do número de cadeira de rodas disponíveis. O estudante terá que conduzir a cadeira de rodas pelo campo de jogo. As regras como tempo de partida, número de jogadores entre outras, será construída de acordo com a realidade de cada local. A equipe que ultrapassar a linha no fundo do campo adversário, com a posse da bola, faz um ponto.



Fonte: Autor (2021).

Tênis em Cadeira de Rodas

Objetivo: trabalhar a orientação temporal.

Grupo atendido: 6º ao 9º ano

Materiais utilizados: cadeira de rodas, raquete de frescobol e uma bolinha de tênis

Desenvolvimento: a atividade pode ser realizada em qualquer espaço, de forma que um estudante fique de frente para o outro. O campo pode ser demarcado com barbante, cones ou giz. A finalidade é rebater a bolinha para o lado do adversário.



Fonte: Autor (2021).

Vôlei Sentado

Objetivo: demonstrar que a prática esportiva pode ser realizada por todos, independentemente de suas limitações físicas.

Grupo atendido: 6º ao 9º ano

Materiais utilizados: tatames ou colchonetes, bola de voleibol e uma rede.

Desenvolvimento: o vôlei sentado se assemelha muito ao vôlei convencional, algumas adaptações estruturais são necessárias, como abaixar a rede e diminuir o campo de jogo. Variações podem ser propostas: como iniciar a atividade agarrando a bola para depois repassar, permitir que a bola quique no chão, adaptar com uma bola mais leve e maior. A atividade se desenvolverá de acordo com o perfil da turma.



Fonte: Autor (2021).

Xadrez

Objetivo: contribuir com o desenvolvimento cognitivo

Grupo atendido: 6° ao 9° ano

Materiais utilizados: tabuleiro e as peças de xadrez

Desenvolvimento: as partidas serão realizadas normalmente, utilizando das regras estabelecidas pelo Xadrez. As adaptações podem ocorrer em situações, em que o estudante possua limitações ou atrasos cognitivos, porém a prática do xadrez irá colaborar para o seu desenvolvimento.



Fonte: Autor (2021).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou investigar as contribuições de iniciativas de inclusão a partir do esporte adaptado nas aulas de Educação Física, na visão de professores e gestores de uma escola pública do Sul de Minas Gerais e, para tanto, trouxe a tona os ganhos do trabalho com o esporte adaptado e as possibilidades de realização de práticas inclusivas envolvendo o esporte adaptado.

Os resultados da pesquisa revelaram que muitos ainda são os desafios existentes para a efetivação de um processo de inclusão legítimo nas escolas de educação básica e que, apesar de as escolas estarem abertas hoje para recebem crianças e jovens com deficiência, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a real inclusão delas no contexto escolar se concretize. Apesar de existirem legislações específicas que tratem da inclusão, a sua aplicação muitas vezes não é garantida no dia a dia das escolas.

Ficou evidente que diferentes são as iniciativas para o acolhimento dos estudantes com deficiência, sua inclusão e permanência, muitas colocadas como iniciativas de um ou outro professor, quando na verdade teria de ser um projeto de escola, que abrangesse toda a comunidade escolar. Foi nesse contexto que o esporte adaptado entrou em cena na pesquisa em tela, como uma iniciativa e possibilidade de provocar a constituição de um projeto de escola em prol da inclusão e de práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse sentido, o estudo em tela trouxe importantes contribuições sobre o lugar da educação física como promotora de práticas inclusivas considerando o esporte adaptado. Revelou que a escassez de discussões na literatura a respeito do tema denota um objeto de estudo ainda em construção. Ao mesmo tempo, revelou, a partir deste estudo, uma oportunidade para a ampliação do diálogo e aprofundamento da discussão com vistas à análise das práticas pedagógicas no contexto da escola, em um processo de imersão e acompanhamento das práticas propriamente ditas, fazendo emergir os conhecimentos profissionais que podem auxiliar nos processos de formação de professores, seja na formação inicial ou continuada.

As respostas do questionário, com a equipe gestora e professores, revelou os ganhos provenientes do trabalho com o esporte adaptado. No que se refere ao papel da Educação Física Escolar junto à inclusão, os resultados apontam que ainda faz-se necessário adaptações para os estudantes com deficiência, de modo a oportunizar a real inclusão dos mesmos nas atividades propostas e desenvolvimento de sentimento de pertencimento ao grupo.

Quanto aos benefícios do esporte adaptado na escola, foi possível observar que a Educação Física, através do esporte adaptado, tem contribuído para a constituição de uma nova identidade de trabalho e de ações relacionadas à inclusão, notadamente, quando valoriza a individualidade do estudante, oportunizando a sua participação nas atividades, sem distinção, reconhecendo os limites de cada um e auxiliando-o na superação dos desafios.

No que tange às vantagens do trabalho com o esporte adaptado em relação às práticas pedagógicas, foi possível constatar que as iniciativas de inclusão, por meio do esporte adaptado, contribuíram para a superação de desafios, também, nos contextos da sala de aula, no trabalho em outras áreas do conhecimento, sendo revelada em posturas mais participativas dos estudantes em diferentes situações, denotando mudanças no sentido de segurança ao participarem das atividades e no desenvolvimento da autoestima. Por fim, no que se refere aos desafios ainda existentes, fica evidente a necessidade do fortalecimento de uma formação docente para a atuação com estudantes com deficiência, retomando a urgência de uma política de inclusão em nosso país.

O debate construído trouxe importantes contribuições para pensarmos o esporte adaptado na escola a serviço da inclusão na Educação Física Escolar, revelando o papel de relevância de um corpo docente comprometido com a inclusão e com práticas inclusivas. Contudo, a literatura enfatiza que ainda há poucas pesquisas sobre o esporte adaptado no contexto escolar. Sendo assim, abre-se um leque para futuros estudos que direcionem propostas pedagógicas para a inserção do esporte adaptado nas escolas, com objetivo de promoção da inclusão, conscientização e diversidade de práticas corporais para todos os estudantes da educação básica.

Por fim, defendemos aqui a necessidade de efetivação de políticas de inclusão que sejam vivas e presentes nas escolas, as quais defendem e legitimem não apenas processos de inclusão mais qualitativos, mas também apoiem e garantam uma formação docente inicial e continuada e práticas pedagógicas inclusivas mais qualificadas e comprometidas com a inclusão de todos os estudantes sem distinção.

10. REFERÊNCIAS

- ABRÃO, J. L. Vivências paradesportivas: uma proposta de intervenção do esporte no contexto escolar. In: GOULART, I. C. V. [et al.] (orgs). **Produtos educacionais do mestrado profissional em educação: saberes vivenciais**. Lavras: PPGE/UFLA, p. 385-388, 2020.
- ABRÃO, J. L.; SANTOS, M. H.; PEREIRA, D. A. A. Projeto Superando Desafios: o esporte ao acesso de todos. In: 2º CEVS. Congresso de Educação do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre. **Anais [...]**. Pouso Alegre. UNIVÁS. p. 18-648, 2018.
- ALMEIDA, E. F.; SILVA, W. J. L. Contribuição à crítica da formação de professores de educação física: em defesa da licenciatura ampliada. **Revista Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 104-117, dez. 2014.
- ALMEIDA, M. R et al. Brincadeiras e esportes adaptados: uma possibilidade de educação física para todos. **Revista Carioca Educação Física**. Rio de Janeiro, n. 10, p. 95-101, 2015.
- ALVES, M. L. T., DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, abr./jun., 28(2), 329-38, 2014.
- AMARAL, M. B. et al. Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas de Juiz de Fora. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, n. 16, p. 1-24, jan/jul, 2014.
- AMIRALIAN, M. L. T.; et al. Conceituando deficiência. **Revista Saúde Pública**, v. 34, n. 1, p. 97-103, 2000.
- AMORIM, E. G.; MEDEIROS NETA, O. M.; GUIMARÃES, J. A deficiência em foco nos currículos de graduação da UFRN: uma abordagem histórica (1960-2015). **Revista Holos**, ano 32, v. 2, p. 231-248, 2016.
- ANDRADE, A. C. Análise documental das políticas públicas de incentivo as práticas físico-esportivas e de lazer para as pessoas com deficiência no Brasil. **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 10, n. 3, p. 42-60, set./dez, 2012.
- ANTUNES, A. C. **A dimensão prática na preparação profissional em educação física: concepção e organização acadêmica**. 2012. 265 p. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2012.
- ARAÚJO, P. F. **Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade**. 1997. 140f. Tese (Doutorado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, SP, 1997.
- BELTRAME, A. L. O esporte na escola inclusiva: problematizando a questão da competição e participação no itinerário de um projeto esportivo. **E-legis**, Brasília, v. 10, dez. 2017.

BELTRAME, A. L. N.; SAMPAIO, T. M. V. Atendimento especializado em esporte adaptado: discutindo a iniciação esportiva sob a ótica da inclusão. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 26, n. 3, p. 377-388, 2015.

BELTRAME, A. L. N.; MENDES, M. T.; PRAZERES, M. M. V. Esporte, inclusão e educação física escolar. Em debate: a análise do projeto cid-paralímpico. **Publ. UEPG Appl. Soc. Sci**, Ponta Grossa, 25 (3): 306-316, set./dez., 2017.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.19, n.3, p.183-97, jul./set. 2005.

BORELLA, D. R.; **Atividade física adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de educação física**. 2010. 164 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília-DF: Planalto, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 27 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 07 de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília-DF: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 9.615, de 24 de março de 1998**. Institui normas gerais sobre desportos e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 1998. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19615consol.htm>. Acesso em: 27 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.048 de 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm#:~:text=L4024&text=LEI%20N%C2%BA%204.024%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201961.&text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília-DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 02/2001 de 11 de fevereiro de 2001**. Câmara de Educação Básica. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 01/2002 de 18 de fevereiro de 2002**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília-DF: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html>. Acesso em 04 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02/2002 de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em

nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1750/resolucao-cne-cp-n-2>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 06 de 18 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795/do1-2018-12-19-resolucao-n-6-de-18-de-dezembro-de-2018-55877683>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 58 de 18 de fevereiro de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Lei nº 13.146 de 6 de junho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília-DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 57 de 22 de abril de 2019**. Altera a Constituição Federal para incorporar a nomenclatura “pessoa com deficiência”, utilizada pela Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência. Brasília-DF: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198865>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília-DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília-DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras

providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Educação Física. **Parecer nº 215, de 11 de março de 1987**. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Brasília-DF: Conselho Federal de Educação, 1987. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/confef/legislacao/10>>. Acesso em: 29 Abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é COVID-19**. Brasília-DF, 2020. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#como-se-proteger/10>>. Acesso em: 07 Jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2019**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRITO, R. F. A.; LIMA, J. F. Desafios encontrados pelos professores de educação física no trabalho com alunos com deficiência. **Corpo, movimento e Saúde**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2012.

BUENO, S. T.; RESA, J. A. Z. **Educacion Física para niños e niñas com necesidades educativas especiales**. Málaga, EdicionesAljibe, 1995.

BUFREM, L.; PRATES, Y. O saber científico registrado e as práticas de mensuração da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 34, n. 2, p. 9-25, maio/ago. 2005.

CABRAL. S. M.; ALMEIDA, W. G. Educação física escolar: a (não) inserção de esportes adaptados nos conteúdos curriculares para o ensino médio. **Revista Educação em Foco**, ano 22, n. 38, p. 203-222, set./dez. 2019.

CARAVAGE, A.; OLIVER, F. C. Políticas públicas de esporte e lazer para pessoas com deficiência. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 987-1000, jul./set, 2018.

CARVALHO, C. L. ARAÚJO, P. F. Esporte: um conteúdo excludente ou inclusivo na educação física escolar. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 13, n. 4, p. 100-118, out./dez. 2015.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1991.

CATALDI, C. L. **Os caminhos percorridos pela educação física inclusiva: uma reflexão a partir do perfil e propostas pedagógicas dos professores de educação física**. 2013. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Viçosa, Faculdade de Educação Física, Juiz de Fora, MG, 2013.

CAUDURO, M. T. Diretrizes curriculares e o estágio supervisionado em educação física: o que mudou? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 10, n. 21. 2013.

- CHAGAS, A. M. R. **Avanços e Impedimentos para a Construção de uma Política Social para as Pessoas com Deficiência**. 2006. 114 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Política Social, Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- CHICON, J. F. Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 13-38, jan./abr. 2008.
- CHICON, J. F.; MENDES, K. A. M. O.; SILVA DE SÁ, M. G. C. Educação Física e inclusão: a experiência na escola azul. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 185-202, out/dez, 2011.
- CHICON, J.; RODRIGUES, G. M. **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória, ES: EDUFES, 2013.
- CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. Noções sobre educação física e desportos para portadores de deficiências: uma abordagem para professores de 1º ao 2º grau. **INESP**: Uberlândia, 1997.
- COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. **Paralimpíadas escolares 2012**. Disponível em: <<https://www.cpb.org.br/competicoes/edicao/11>>. Acesso em 12 dez. 2019.
- COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. **Paralimpíadas escolares 2020**. Disponível em: <<https://www.cpb.org.br/noticia/detalhe/2861/cpb-divulga-o-regulamento-geral-das-paralimpiadas-escolares-2020>>. Acesso em 19 abr. 2020.
- CONDE, A. J. M. **Memória Paralímpica**. São Paulo: Comitê Paralímpico Brasileiro, v. 1, 2018.
- COSMO, J. A formação do professor de educação física na perspectiva da inclusão: um estudo em anais do CONBRACE/CONICE. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S859-S876, abr./jun., 2014.
- COSTA, A. M.; SOUSA, S. B. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, maio. 2004.
- COSTA, A. M.; WINCKLER, C. Esporte e a Pessoa com Deficiência. In: MELLO, Marco Túlio de; OLIVEIRA FILHO, Ciro Winckler (orgs). **Esporte Paralímpico**. São Paulo: Editora Atheneu, p. 15-20, 2012.
- CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina: Eduel, 2008.
- CURY, T. Dificuldade do Brasil é em cumprir as leis que nós temos, diz Cármen Lúcia. **Jornal Estado de Minas**, Brasília, 25 mai. 2018. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2018/05/21/interna_politica,960488/dificuldade-do-brasil-e-em-cumprir-as-leis-que-nos-temos-diz-carmen-l.shtml>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- DAOLIO, J. Educação a partir do movimento. In: DAOLIO, J. Cultura: Educação física e futebol. Campinas: Editora da UNICAMP, 3ª ed., p. 55-62, 2006.

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

DERNOWSKA, U. Teacher and student perceptions of school climate. Some conclusions from school culture and climate research. **Journal of Modern Science**. p. 63-82, 2017.

DRIGO, A. J. Lutas e escolas de ofício: analisando o judô brasileiro. **Revista Motriz**, Rio Claro/SP, v.15, n. 2, p. 396-406, abr/jun, 2009.

DUARTE, E.; SILVA, M. P. M. Pessoa com deficiência: aspectos epidemiológicos. *In*: MELLO, Marco Túlio de; OLIVEIRA FILHO, Ciro Winckler (orgs). **Esporte Paralímpico**. São Paulo: Editora Atheneu, p. 27-33, 2012.

DUARTE, E.; WERNER, T. Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências. *In*: Colocar COSTA, V. L de M. (Coord.). **Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância**. Rio de Janeiro: ABT; UGF, v. 2, 1995.

FAITANIN, G. P. S.; COSTA, V. A. Políticas Públicas e Formação de Professores para Inclusão Escolar: As Experiências do Município de São Gonçalo/RJ. *In*: **XIII Semana de Educação da UERJ - Educação, Formação e Sociedade: Desafios Contemporâneos**, 2009, Rio de Janeiro. Anais. XIII Semana de Educação da UERJ - Educação, Formação e Sociedade: Desafios Contemporâneos. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, v. 1. p. 1-15. 2009

FARIA, A. V. **Um Educação Especial Inclusiva: Uso de Recursos Educacionais nas Salas Multifuncionais**. 2019. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

FERREIRA, A. C. **História de vida de pessoas com deficiência física adquirida**. 2015. 142 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Saúde, Florianópolis, SC, 2015.

FERREIRA, E. L. Educação Física: em busca de uma nova re-significação. *In*: Eliana Lucia Ferreira. (Org.). **Atividade Física, deficiência e inclusão escolar**. Niterói: Intertexto. v. 01, p. 31-71. 2014.

FERREIRA, E. et al. Um olhar sobre a educação física adaptada nas universidades públicas paulistas: atividades obrigatórias e facultativas. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v. 24, n. 4, p. 581-595, 4º trim. 2013.

FIORINI, M. L. S. **Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência**. 2011. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2011.

FIORINI, M. L. S, MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdo para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, jul/set. 2014.

FLORES, V. F. **Um olhar sobre a implantação do ProInfo em escolas municipais de Minas Gerais**. 2014. 201 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2014.

GARCEZ, C. (on-line). As **pessoas com deficiência na história**. Instituto Nacional de Telecomunicações (INATEL). Disponível em: <<https://www.inatel.br/imprensa/noticias/cdtt/2673-as-pessoas-com-deficiencia-na-historia?showall=1>. 2013>. Acesso em: 20 fev. 2020.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRAR, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, Jul.-Set., 2013.

LANNA JÚNIOR, M. C. M (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/historia-do-movimento-politico-pcd.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2019.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Kátalysis**, Florianópolis, v. 10, nesp., p. 37-45, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, P. C. M. Deficiência física congênita e saúde mental. **Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar**. Rio de Janeiro, v.11, n. 2, p. 127-139, dez. 2008.

MARTINS, F. P. **O ensinar na ótica de professoras de uma rede municipal de ensino: desafios, práticas e o sentido da escola**. 2014. 162 p. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2014.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, vol.11, n. 33, set./dez, 2006.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, 2011.

MESQUITA, M. **Pré-estreia de Paratodos**. 2019. (2m05s). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=AF6eIYor1kU>>. Acesso em 05 abr. 2020

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE nº 4.231/2019** - Sobre matrículas da Rede Estadual de MG para 2020. Belo Horizonte, MG: SEE/MG, 2019. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4231-19-r%20-%20Public.%2015-11-19.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2020.

MIRANDA, S. Formação inicial do professor de educação física. *In: XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. Curitiba. Anais [...]. Curitiba. PUC, p. 24824-24837, 2013.*

MUNSTER, M. A.; ALMEIDA, J. J. G. O esporte adaptado no contexto da extensão universitária. *In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010, p. 457-467.*

MUNSTER, M. A. et al. Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física: Validação de Inventário na Versão em Português. **Revista da Sobama**, Marília, v. 15, n. 1, p. 43-54, jan./jun., 2014.

MOREIRA, A. M. O esporte adaptado na escola: reflexões a partir da produção acadêmica nacional. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**, v. 9, n. 20, jan./abr., 2020.

NABEIRO, M. Estudo sobre educação física adaptada: primeiros textos publicados no Brasil. **Revista Integração**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 45-7, 1989.

NIETO, R. P.; VICENTE, D. R. Atividade física e esporte inclusivo: compartilhando um objetivo em comum. *In: FERREIRA, Eliana Lucia (Org.). Atividades Físicas inclusivas para pessoas com deficiência. Mogi das Cruzes: Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas: Intertexto, v. 4, 2011, p. 15-42.*

OLIVEIRA, P. C. Reflexões sobre o esporte educacional. *In: BARBIERI, C.; OLIVEIRA, P. C. de; MORAES, R. M. de. Esporte educacional: uma proposta renovada. Recife: Universidade Federal de Pernambuco/UPE-Esef/MEE/Indesp, p. 109-114, 1996.*

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Realization of the Sustainable Development Goalsby, for and with Persons with Disabilities.**

UnFlagshipReportonDisabilityandDevelopment. 2018. Disponível em:

<<https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2018/12/UN-Flagship-Report-Disability.pdf>>. Acesso em 06 julho. 2020.

PANCOTTO, H. P. **O esporte nas políticas públicas de inclusão social para pessoas com deficiência, no Brasil.** 2016. 119 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas, Limeira, SP, 2016.

PARSONS, A.; WINCKLER, C. Esporte e a Pessoa com Deficiência. *In: MELLO, Marco Túlio de; OLIVEIRA FILHO, Ciro Winckler (orgs). Esporte Paralímpico. São Paulo: Editora Atheneu, p. 3-14, 2012.*

PEREIRA, D. A. A. **Avaliação do programa segundo tempo esporte adaptado.** 2014. 119 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP. Escola Estadual Professor Franco da Rosa. 2019.

- REIS, R. **Políticas públicas para o esporte paralímpico brasileiro**. 2014. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2014.
- RIBEIRO, S. M. **O esporte adaptado e a inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física**. 2009. 169 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2009.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. Revisada e Ampliada. São Paulo: Atlas. 2015.
- RIO 2016. Guia Escolar Paralímpico. **Comitê Organizador dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos Rio 2016**. Rio de Janeiro. 2016. Disponível em <<https://docplayer.com.br/6391923-Guia-escolar-paralimpico.html>>. Acesso em 05 abr. 2020.
- ROMERO, C. R.; CARMONA, E. K. Educação física inclusiva e paradesporto: semelhanças e diferenças. **Revista Thema**. v. 14, n. 1, p. 29-42, 2017.
- ROTTMANN, H. G.; RATTO, C. G. Diferenças ou indiferenças: o ensino dos esportes na escola. In: SEFIC 2017. Canoas. **Anais [...]**. Canoas. UNILASALLE, p. 1-10, 2017.
- SALERNO, M. B. **A formação em educação física e o trabalho com a pessoa com deficiência: percepção discente**. 2014. 202 p. Tese (Doutorado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2014.
- SANTANA, R. S.; et. al. Adaptação curricular para educação inclusiva. **BrazilianJournalofDevelopment**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 2216-2226, jan. 2020.
- SENATORE, V. Paraolímpicos do futuro. In: CONDE, A. J. M.; SOUZA SOBRINHO, P. A.; SENATORE, V. **Introdução ao movimento paraolímpico: manual de orientação para professores de Educação Física**. Brasília-DF: Comitê Paraolímpico Brasileiro. p. 10 e 11, 2006.
- SILVA, R. F. **A ação do professor de ensino superior na educação física adaptada: construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais**. 2005. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2005.
- SILVA, C. S.; DRIGO, A. J. **A educação física adaptada: implicações curriculares e formação profissional**. São Paulo. Cultura Acadêmica. 2012.
- SILVA, C.S.; WINCKLER, C. **O Desporto Paralímpico Brasileiro, A educação Física e Profissão**. 1ª ed. São Paulo, SP: CREF4. 2019.
- SOLER, R. **Educação física inclusiva: em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.
- SOUZA, C. A.; MACHADO, R. R. Possibilidades para a transformação do esporte em aulas de educação física: uma experiência com o voleibol sentado. **Revista Bio Motriz**, v. 8, n. 2, p. 22-33, 2014.

SOUZA, J. V. et al. O esporte paralímpico: vivências práticas. **Revista Adapta**, Presidente Prudente, v. 12, n. 1, p.17-24, jan./dez., 2020.

SQUARCINI, C. F. R.; SANTOS, C. C. V.; NETO, D. B.; SOUZA, D. S.; SOUZA, J. V. O esporte paralímpico na escola. **Revista Adapta**, Presidente Prudente, v. 12, n. 1, p.10-16, jan./dez., 2020.

STAINBACK W, STAINBACK S. Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. **In: Stainback W, Stainback S. Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas; 1999.

TAFFAREL, C.; LACKS, S. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. **In: Formação profissional em educação física e mundo do trabalho.** Zenólia Christina Campos Figueiredo (org.). Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, N. C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out.-dez. 2016.

TEIXEIRA, F. A. C. **Processo de formação dos cursos de licenciatura em Dança e Educação Física face ao ensino de pessoas com deficiência.** 2018. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2018.

TEIXEIRA, M. C. A. **Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil.** 2010. 132 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração de Empresas, Departamento de Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, SP, 2010.

TRINDADE, P. M. **O curso de educação física: a questão da formação acadêmica na visão de seus agentes.** 2007. 152 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2007.

VASCONCELOS, J. A.; et al. A formação inicial de professores de educação física alinhada às perspectivas históricas: do estágio à prática pedagógica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1140-1153, set./dez., 2018.

VIEIRA, I. B. Atividade física e esporte inclusivo: compartilhando um objetivo em comum. **In: FERREIRA, Eliana Lucia (Org.). Atividades Físicas inclusivas para pessoas com deficiência.** Mogi das Cruzes: Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas: Intertexto, v. 4, p. 59-118, 2011.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online], vol.95, n.239, pp.139-151, 2014.

WINNICK, J. P. **Educação Física e Esportes Adaptados.** 3. ed., Barueri: Manole, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1: Roteiro do Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Título da pesquisa: Inclusão a partir do esporte adaptado nas aulas de Educação Física na visão de professores e gestores de uma escola pública do Sul de Minas Gerais.

Pesquisador: Juarez Luiz Abrão

Orientadora: Francine de Paulo Martins Lima

Prezado (a) professor (a),

Como objetivo de investigar as contribuições de iniciativas de inclusão a partir do esporte adaptado nas aulas de Educação Física na visão de professores e gestores de uma escola pública do Sul de Minas Gerais, solicitamos sua colaboração quanto ao preenchimento deste questionário informativo. Lembramos que sua identidade será preservada em todas as fases do trabalho.

Agradecemos sua atenção e disponibilidade.

Atenciosamente,

Juarez Luiz Abrão (Pesquisador)

Francine de Paulo Martins Lima (Orientadora).

Questionário

- 1) Qual sua percepção frente às realizações da Educação Física Escolar voltadas a inclusão?
- 2) Na sua visão, qual a importância das atividades realizadas nas aulas de educação física para os processos de inclusão de pessoas com deficiência?
- 3) Você conhece o que é o esporte adaptado? Como você percebe as atividades de esporte adaptado nas aulas de educação física para os estudantes com deficiência?
- 4) Como você percebe a participação dos estudantes sem deficiência nas atividades relacionadas ao esporte adaptado?
- 5) Na sua opinião, quais as contribuições das práticas pedagógicas envolvendo esporte adaptado? E os desafios?
- 6) Você acredita que as atividades relacionadas ao esporte adaptado desenvolvidas nas aulas de Educação Física colaboram de alguma forma com o desenvolvimento da sua disciplina? Se sim, de que forma?

ANEXO 2: Questionário Semiestruturado**UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS****DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO****MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Título da pesquisa: Inclusão a partir do esporte adaptado nas aulas de Educação Física na visão de professores e gestores de uma escola pública do Sul de Minas Gerais.

Pesquisador: Juarez Luiz Abrão

Orientadora: Francine de Paulo Martins Lima

Prezado (a) professor (a),

Como objetivo investigar as contribuições de iniciativas de inclusão a partir do esporte adaptado nas aulas de Educação Física, na visão de professores e gestores de uma escola pública do Sul de Minas Gerais, solicitamos sua colaboração quanto ao preenchimento deste questionário informativo. Lembramos que sua identidade será preservada em todas as fases do trabalho.

Agradecemos sua atenção e disponibilidade.

Atenciosamente,

Juarez Luiz Abrão (Pesquisador)

Francine de Paulo Martins Lima (Orientadora).

Questionário Semiestruturado**Perfil pessoal e profissional**

1. Sexo: () masculino () feminino
2. Idade: _____ anos
3. Qual o seu nível de formação.

- a) Ensino Superior em Pedagogia
 - b) Ensino Superior em Normal Superior
 - c) Ensino Superior em outras Licenciaturas
-

4. Há quantos anos obteve o nível de formação assinalado anteriormente?
- a) 2 anos ou menos
 - b) 3 a 7 anos
 - c) 8 a 14 anos
 - d) Mais de 15 anos
5. Qual a modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que possui?
- a) Atualização ou aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas)
 - b) Especialização (mínimo de 360 horas)
 - c) Mestrado
 - d) Doutorado
 - e) Não possuo curso de especialização
6. Situação profissional:
- a) Contratado
 - b) Efetivo
7. Na graduação, cursou disciplinas direcionadas a inclusão de pessoas com deficiência?
- a) Sim
 - b) Não
8. Participou de alguma atividade de formação continuada voltada a inclusão de pessoas com deficiência?
- a) Sim
 - b) Não
- Se sim, quanto tempo faz _____
9. Realizou alguma formação direcionada a inclusão de estudantes com deficiência, na sua área de formação, ofertada pela Secretaria de Educação de MG?

- a) Sim
- b) Não

10. Considera preparado (a) para incluir os estudantes com deficiência em suas atividades propostas em sala de aula?

- a) Sim
- b) Não

11. Considera que a Educação Física aborda todas as temáticas voltadas a inclusão?

- a) Sim
- b) Não

12. Tem acompanhado as atividades que a disciplina Educação Física realiza na escola, voltadas à inclusão através do esporte adaptado?

Obrigado pela participação!