



ELISETE VASCONCELOS FAÇANHA OLIVEIRA

**A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA ESCOLA ESTADUAL ZOLITO
DE JESUS NUNES, DE MACAPÁ, ESTADO DO AMAPÁ, BRASIL.**

**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Ramo: Domínio Cognitivo e Motor

Porto

2021



ELISETE VASCONCELOS FAÇANHA OLIVEIRA

**A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA ESCOLA ESTADUAL ZOLITO
DE JESUS NUNES, DE MACAPÁ, ESTADO DO AMAPÁ, BRASIL.**

**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Ramo: Domínio Cognitivo e Motor

Porto

2021

ELISETE VASCONCELOS FAÇANHA OLIVEIRA

**A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA ESCOLA ESTADUAL ZOLITO
DE JESUS NUNES, DE MACAPÁ, ESTADO DO AMAPÁ, BRASIL.**

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Ramo: Domínio Cognitivo e Motor, sob orientação da Prof. Maria Raquel G. Silva.

SUMÁRIO

Este estudo objetivou analisar a prática da Educação Física na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) da Escola Estadual Professor Zolito de Jesus Nunes, na cidade de Macapá – Amapá. Inicialmente, este trabalho utilizaria a referida escola como campo de pesquisa, onde seria observada a inclusão de alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais em uma mesma turma durante as aulas práticas dos professores de Educação Física. Devido a pandemia de COVID-19, não foi possível realizar tais observações, pois as aulas foram suspensas desde o dia 18 de março de 2020, conforme Decreto expedido pelo Governo do Estado do Amapá, em atenção aos protocolos sanitários exigidos. No final do mês de abril do mesmo ano, os alunos retomaram as aulas, porém de forma remota, o que se estendeu até o dia 02 de agosto de 2021, quando as aulas começaram de forma semipresencial. O estudo foi extensivo a outras escolas para compor uma amostra mais significativa de professores, visto que a escola ambiente da pesquisa possui em seu quadro efetivo apenas 05 (cinco) docentes da área. O método de coleta de dados foi um questionário com 16 (dezesesseis) perguntas fechadas, enviado de forma online à 50 (cinquenta) professores, tanto da E. E. Prof. Zolito de Jesus Nunes quanto das demais escolas que aceitaram participar da pesquisa. Os dados coletados apontam a necessidade de mais estudos nesta área, além de formação continuada a uma parcela de professores, para que com novos conhecimentos possam atender aos interesses e possibilidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Palavras- chave: Educação Física. Necessidades Educativas Especiais. Inclusão.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the practice of Physical Education in the inclusion of students with Special Educational Needs of the State School Professor Zolito de Jesus Nunes, in the city of Macapá – Amapá. Initially, this study would use the aforementioned school as a research field, where it would be observed the inclusion of students with and without Special Educational Needs in the same class during the practical classes of physical education teachers. Due to the COVID-19 pandemic, it was not possible to make such observations, as classes have been suspended since March 18, 2020, according to a decree issued by the Government of the State of Amapá, in attention to the required health protocols. On April of the same year, students resumed classes, but remotely, which lasted until August 2, 2021, when classes resumed in a semi-face-to-face manner. The study was extended to other schools to make up a more significant sample of teachers, since the environmental school of the research has in its effective staff only 05 (five) physical education teachers. The data collection method was a questionnaire with 16 (sixteen) closed questions, sent online to 50 (fifty) teachers, both from E. E. Zolito de Jesus Nunes and from the other schools that agreed to participate in the research. The data collected indicate the need for further studies in this field, in addition to continuing training to a portion of teachers, so that with new knowledge they can attend the interests and possibilities of students with Special Educational Needs.

Keywords: Physical Education. Special Educational Needs. Inclusion.

ÍNDICE

I INTRODUÇÃO	11
II CONTEXTO HISTÓRICO	15
2.1 Atendimento educacional do deficiente na antiguidade	15
2.2 O tratamento do deficiente na Idade Média	17
2.3 Institucionalização e deficiência	18
2.4 O início da educação do deficiente	20
2.5 A Influência Europeia na Educação Brasileira	26
2.5.1 A Escola Alemã	27
2.5.2 A Escola Sueca	28
2.5.3 A Escola Francesa	28
2.6 A influência militar na Educação Física Brasileira	33
2.7 Os caminhos traçados para a Educação Física das pessoas deficientes	35
2.7.1 Psicomotricidade	41
2.7.2 Abordagem desenvolvimentista	42
2.7.3 Abordagem construtivista-interacionista	42
2.7.4 Abordagem crítico-superadora	43
2.7.5 Abordagem crítico-emancipatória	43
III O DESAFIO DO PROCESSO INCLUSIVO	45
3.1 Educação inclusiva	45
3.2 Atividade física para a pessoa com deficiência	52
3.3 A Educação Física no contexto inclusivo	59
3.4 Prática Inclusiva e Educação Física	66
3.5 Casos de deficiências que professor de Educação Física deve conhecer para saber como proceder	72
3.5.1 Alunos com Síndrome de Down	72
3.5.2 Alunos com deficiência auditiva	73
3.5.3 Alunos com deficiência visual	74
3.5.4 Alunos com deficiência física ou motora	75
3.5.5 Alunos com epilepsia	76
3.5.6 Aluno com autismo	76
3.6 A formação do Professor de Educação Física	78
IV ESTUDO EMPÍRICO	85
4.1 Metodologia	85

4.2 Local da Pesquisa	85
4.3 Sujeitos da Pesquisa	86
4.4 Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	87
V APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	87
VI CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
APÊNDICE I	106
APÊNDICE II	108
ANEXO I	109
ANEXO II	113

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Estado civil dos participantes	88
Tabela 2 – Tempo de serviço dos participantes	89

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo dos participantes.....	88
Gráfico 2 – Formação dos participantes.....	89
Gráfico 3 – Respostas da questão 1.....	90
Gráfico 4 – Respostas da questão 2.....	90
Gráfico 5 – Respostas da questão 3.....	91
Gráfico 6 – Respostas da questão 4.....	91
Gráfico 7 – Respostas da questão 5.....	92
Gráfico 8 – Respostas da questão 6.....	93
Gráfico 9 – Respostas da questão 7.....	94
Gráfico 10 – Respostas da questão 8.....	95
Gráfico 11 – Respostas da questão 9.....	95
Gráfico 12 – Respostas da questão 10.....	96
Gráfico 13 – Respostas da questão 11.....	97
Gráfico 14 – Respostas da questão 12.....	98
Gráfico 15 – Respostas da questão 13.....	98
Gráfico 16 – Respostas da questão 14.....	99
Gráfico 17 – Respostas da questão 15.....	100
Gráfico 18 – Respostas da questão 16.....	100

I INTRODUÇÃO

A Escola Inclusiva é, na atualidade, uma das questões mais discutidas por professores e pesquisadores no mundo inteiro, com a finalidade de garantir uma escola de qualidade para todos indistintamente. Por isso, as escolas devem se adaptar às particularidades de todos os alunos, pois o objetivo da inclusão é que todos têm direito de fazer parte do sistema escolar, em busca de sua autonomia.

Partindo dessa afirmação, entendemos que a educação é colocada como direito fundamental ao alcance de todos, inclusive das pessoas com qualquer tipo de necessidade especial que necessite de atendimento educacional especializado.

Segundo Correia (2010, p. 18),

Os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e socioemocional.

Entende-se por condições específicas, ainda segundo Correia (2010, p. 18),

O conjunto de problemáticas relacionadas com o autismo, a surdo-cegueira, a deficiência auditiva, a deficiência visual, os problemas motores, as perturbações emocionais graves, os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagem específica, os problemas de comunicação, a multideficiência e os problemas de saúde (sida, epilepsia, diabetes etc.).

Por muito tempo, essas pessoas viveram segregadas e excluídas de seus direitos. Porém, com o surgimento do modelo de Escola Inclusiva, foi possível o acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas, visto que este modelo entende que mudanças são necessárias para garantir condições das escolas receberem todos os alunos, dando-lhes oportunidade para estudar e aprender de acordo com suas capacidades e limitações. Para Silva (2015, p. 18),

O principal objetivo de uma política educacional é garantir, em forma de lei, a qualidade de ensino, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades [...]. Neste contexto, o aluno é o sujeito de direito e foco central de toda ação educacional.

Apesar desse quadro inclusivo, a Educação Física ainda é considerada por muitos autores como a área pedagógica da escola com a menor tendência à inclusão, porque sempre foi voltada para uma prática seletiva, de segregação e tecnicista.

A inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na prática das aulas de Educação Física é um tema de vital importância, pois coloca o profissional dessa área diante de um grande desafio em sua prática educativa, que é criar possibilidades para esses alunos desenvolverem novas aprendizagens e avanços em sua adaptação, onde a sua vivência e sua relação corporal sejam ampliadas.

O processo de inclusão de alunos com NEE, apesar de ser garantido por lei, assegurando o direito de todos à educação, ainda é motivo de muitos impasses. O que a lei preconiza nem sempre é o que vemos acontecer no ambiente escolar, principalmente no que diz respeito à participação nas aulas de Educação Física por esses alunos.

(...) a história da Educação Física Escolar é uma história de exclusão e marginalização com os menos hábeis, meninas e portadores de necessidades especiais, inclusive todos os dias enxergamos na mídia uma ditadura estética, em que só é valorizado o corpo perfeito, alijando-se o corpo comum, e que, na realidade, consome todo o tipo de produto esportivo. (SOLER, 2005, p. 18)

Garantir escola de qualidade para todos é uma das grandes dificuldades encontradas em nosso sistema educacional e, no caso dos alunos com deficiência, é onde percebemos com maior clareza essa situação. Há uma grande mobilização das escolas para a inclusão de pessoas com NEE.

Entende-se por inclusão, segundo o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, a garantia a todos do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos encontra-se a inclusão educacional. (BRASIL *cit. in* SILVA, 2015. p. 32)

A Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia, em 1990, reporta que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial e é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a

Política Nacional de Educação Especial, o Estatuto da Pessoa com Deficiência ou (LBI) – Lei Brasileira de Inclusão, segue esse mesmo posicionamento.

A Lei nº 9.394/96 apresenta uma significativa evolução em relação à Educação Especial, onde reafirma que todas as pessoas têm direito à educação, inclusive as crianças e jovens excluídos dos sistemas de ensino por portarem necessidades educacionais diferentes da maioria dos outros alunos.

A Lei nº 13.146/2015, chamada de Lei Brasileira de Inclusão, consagrou a política de educação inclusiva no Brasil. Isso significa que todas as escolas, sejam públicas ou privadas, devem cumprir as determinações dessa lei no sentido de aprimorar seus sistemas de ensino, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem à todas as pessoas com deficiência. As adaptações necessárias para o atendimento educacional inclusivo devem ser suportadas por toda a comunidade, a escola e a família.

Pessoas deficientes foram abandonadas, excluídas, segregadas, consideradas sem valor. Atualmente, vivemos uma nova realidade educacional de respeito às diferenças, pois o fato de as pessoas com necessidades especiais estarem fora do padrão estabelecido como “normal” não é motivo para serem deixadas de lado, excluídas, mas atendidas e respeitadas em seus direitos fundamentais.

Em geral, os locais segregados são prejudiciais porque alienam os alunos. Os alunos com deficiência recebem, afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes. Em contraste, o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos com deficiência aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo “real”. Igualmente importante, seus pares também e os professores aprendem como agir e interagir com eles. (STAINBACK, 1999, p. 25)

Os alunos com NEE precisam ser incentivados a participar das aulas de Educação Física e usufruir dos benefícios resultantes de sua prática, dentre os quais podemos citar a interação com o seu meio e o desenvolvimento das habilidades motoras, além da melhoria do desempenho físico. A inserção desses alunos ditos “especiais” dá condições para os demais aprenderem sobre tolerância e aceitação por alguém que é “diferente”.

A Educação Física em sua prática pedagógica traz em seu bojo, no ambiente escolar, atividades expressivas corporais, como jogos, esporte, danças, ginástica e luta,

conhecidos como cultura corporal. Essa cultura corporal deve ser adaptada para que todos sejam incluídos. Para Gallahue (2008, p. 169),

A população não deficiente deve entender que pessoas portadoras de necessidades especiais não estão procurando concessões ou compaixão, mas querem ser tratadas como os outros, dentro de seus limites individuais. A inclusão leva à aceitação. A inclusão promove a compreensão, encoraja atitudes favoráveis e leva tanto à aceitação pública como à auto-aceitação.

Para organizar situações de aprendizagem, o Profissional da Educação deve considerar a diversidade de seus alunos. Por isso, a formação de professores deve passar por uma redefinição das competências e das principais funções a ele atribuídas. É importante que os professores sejam capacitados para transformar sua prática educativa.

Para Mantoan (2015, p. 81), “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”.

Preparar os docentes na área da Educação Física é um dos grandes desafios a serem superados. Desde 2002, as universidades brasileiras vêm travando batalhas nos cursos de licenciatura com o objetivo de reformular o papel e a importância na formação do professor.

(...) Diante de tais iniciativas e encaminhamentos, teremos uma nova geração de professores para atuar na educação básica, mais preparada para lidar com as questões da escola e mais voltada, explicitamente, para o aluno em sua formação integral, como também para a construção de sua cidadania (CONFED *cit. in* FINCK, 2012, p. 32).

Fazer com que nenhum aluno fique fora das aulas de Educação Física é o grande desafio imposto aos profissionais desta área. Envolver os alunos em atividades que sejam adequadas para que todos participem, com o objetivo de não os deixar excluídos, fortalece a autoestima dos alunos, não apenas dos que possuem NEE, mas de todos que fazem parte do contexto educacional, possibilitando a interação entre o grupo. Essa interação faz com que todos se sintam incluídos, apesar das diferenças inerentes a todos os seres humanos.

Para desenvolver o presente estudo, houve a necessidade da elaboração do seguinte objetivo geral: Identificar de que forma é feita a inclusão dos alunos com e sem necessidades educativas especiais (NEE) nas aulas de Educação Física da Escola Estadual Professor Zolito de Jesus Nunes, seguidos dos seguintes objetivos específicos: Pesquisar por meio de um

questionário junto aos professores, tanto da E. E. Prof. Zolito de Jesus Nunes, quanto aos demais professores convidados a participar da pesquisa, quais as estratégias e metodologias são empregadas em sua atuação para que esse processo de inclusão seja desenvolvido com eficácia, bem como se as escolas possuem condições estruturais e docentes para a realização de tal inclusão; Analisar a prática pedagógica do profissional de Educação Física e sua percepção dos alunos com NEE; Analisar os dados obtidos através do questionário proposto aos professores das escolas e apontar possíveis dificuldades encontradas; Verificar, através de pesquisa bibliográfica, possíveis sugestões que facilitem a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física junto a seus pares. Para responder a estes objetivos formulou-se a seguinte hipótese: Os professores de Educação Física Inclusivos trabalham com os alunos com e sem NEE em uma única turma.

No estudo consta a historicidade do processo inclusivo, desde os primórdios; a importância das atividades físicas nesse processo; o conhecimento de algumas deficiências; a formação do professor de Educação Física para atuar na área e, por fim, as considerações finais.

II CONTEXTO HISTÓRICO

2.1 Atendimento educacional do deficiente na antiguidade

Para um melhor entendimento do referido estudo, houve a necessidade de uma vasta pesquisa para a compreensão de como eram atendidas as pessoas com deficiência nos vários períodos da história da humanidade até os dias de hoje.

Segundo Gugel (2010) citado por Silva (2012, p. 14), no Egito antigo, evidências arqueológicas mostram que as pessoas com deficiência ocupavam seu lugar na sociedade e desenvolviam suas atividades junto com os outros. Elas chegavam até a ser divinizadas. Na antiguidade clássica, as pessoas com deficiência não recebiam qualquer tipo de atendimento, eram negligenciadas e condenadas ao abandono.

Na Grécia Antiga, havia o ideal do adulto saudável e forte, visando à atuação militar, a defesa da pátria, ao êxito nos jogos, à boa prática das ciências, a representação da beleza e a manutenção da saúde. Para o povo grego, a perfeição do corpo era muito valorizada, e eles costumavam dar grande importância à estética, fazendo com que a

deficiência fosse tratada como condição de inferioridade, seres indesejáveis, sendo sua eliminação imprescindível.

A educação integral era destinada na cultura grega e na Antiguidade Clássica aos homens livres, que não precisavam se preocupar com a sobrevivência. Enquanto isso, os guerreiros e escravos, que formavam as classes inferiores, eram tratados como objetos e excluídos do processo educacional.

Foi na Grécia que se originou a Ginástica, que visava o aperfeiçoamento físico, a beleza e a harmonia das formas, por meio de exercícios e jogos praticados nos ginásios. Os gregos também criaram os Jogos Olímpicos, realizados de quatro em quatro anos, em Olímpia, celebrados com muita pompa, em homenagem aos deuses gregos, e ainda como forma pacífica de reunir suas populações que viviam em Guerra. Para as mulheres existiam ginásios especiais adequados a prática da ginástica, sendo as atividades preferidas as corridas e as danças.

Em Esparta, segundo Pessoti (1984) citado por Silva (2012, p. 15), as crianças com deficiências físicas ou mentais eram eliminadas ou abandonadas, já que eram consideradas subumanas.

Na Roma antiga, os bebês do sexo feminino ou com alguma deficiência eram colocados aos pés do pai, para que ele decidisse se a criança deveria continuar viva ou morrer (Emmel *cit. in* Silva, 2012, p. 15). Organizavam brutais e sangrentos jogos de combate de gladiadores. O povo romano não encarava o trabalho de forma negativa. Seu tempo livre era uma forma de recuperação do corpo e do espírito para o retorno das atividades do trabalho. Tinham uma preocupação com a diversão popular, não mais restrita as elites.

Inaugurava-se a chamada política do “pão e circo”, uma forma de dominação e controle da massa popular, organizado pelo próprio Estado. Para os nobres, as atividades eram selecionadas com mais critério, e para os populares as atividades só precisavam atender à diversão como necessidade básica. Isso favorecia a alienação do povo (Drummond, 2003, *cit. in* Osborne, 2013, p. 109).

Neste contexto e para melhor compreensão da importância da Educação Física como uma disciplina que tem a capacidade de influenciar direta e favoravelmente na formação integral do indivíduo, fez-se necessário conhecer sua evolução histórica, atrelada ao tratamento dispensado a pessoa com deficiência, em toda sua trajetória.

A educação física começou a milhares de anos quando o homem primitivo sentiu a necessidade de fugir, lutar, dançar, caçar, dentre outras tarefas do seu cotidiano. Todas essas

atividades foram construídas em determinadas épocas históricas, como resposta a determinados estímulos, desafios e necessidades, ou seja, esse homem primitivo, para garantir sua sobrevivência e adaptar-se as condições do meio ambiente, precisava ter muitas qualidades físicas.

Assim como os exercícios físicos, os jogos e as danças já faziam parte da vida do homem. Essas atividades eram praticadas continuamente e de diferentes formas através de jogos de mímica, de lutas, danças guerreiras ou religiosas, em agradecimento ou reverência aos deuses de sua crença. Assim, o homem descobria formas de exteriorizar seu estado de espírito, seus sentimentos.

De acordo com Crespo (1987) citado por Soler (2005, p. 110), os jogos e as danças eram cerimoniais ricos de significação religiosa, executadas com o respeito pelas tradições e cumprindo com as exigências rituais, num esforço de comunicação com os deuses. Os movimentos do corpo exprimiam os sentimentos mais profundos e, ao mesmo tempo, constituem um meio privilegiado de apresentar às novas gerações a história da coletividade.

Os registros históricos apontam que nos séculos iniciais do Brasil (colônia e império), assim como no restante do mundo, a situação das pessoas com deficiência foi marcada pela exclusão. Vale lembrar que, no nosso país, a prática de excluir ou matar as crianças com deficiência ou mesmo abandoná-las a sua própria sorte era considerada prática comum entre a população indígena que habitava o país.

2.2 O tratamento do deficiente na Idade Média

O início da Idade Média foi marcado pela crença na existência de espíritos malignos, bruxaria e feitiçaria. As pessoas que não seguiam as regras ditadas eram vistas como seres a serviço do mal. Seus diferentes comportamentos eram encarados como sinal de poderes nefastos. No período Feudal, os deficientes eram desprezados e alguns utilizados para alegrar a nobreza: os “bobos da corte”.

Com o Cristianismo em ascensão, as pessoas com deficiência não mais puderam ser abandonadas e exterminadas, por ser o homem considerado “criatura divina”, devendo todos serem aceitos e amados como tal. Essas pessoas passaram a viver da caridade humana, ou seja, o sacrifício e o abandono foram substituídos pelo acolhimento, surgindo assim os abrigos, com o objetivo de acolher aos mais necessitados e prestar assistência e

benevolência. Na era medieval, essas pessoas eram julgadas culpadas pela própria deficiência, entendida na época como castigo de Deus pelos pecados cometidos.

O desconhecimento sobre as deficiências contribuiu sobremaneira para que esses indivíduos, por serem considerados “diferentes” daqueles ditos “normais”, fossem ignorados e marginalizados. Mesmo com a determinação de que não mais fossem exterminados, passaram a ser excluídos do convívio social. Essa exclusão resultou no isolamento de crianças, jovens e adultos com deficiência em locais como porões, ilhas, vales, entre outros espaços; ou seja, foram segregados.

Apesar de ainda prevalecer a relação entre pecado e deficiência no início da Era Cristã, já começa o acolhimento dessas pessoas.

Vários mosteiros e hospitais primitivos manifestaram certa preocupação com os cegos. Provavelmente o primeiro abrigo para cegos foi criado por São Basílio de Cesaréia, iniciativa que remonta ao século IV. Instalações semelhantes foram criadas no século V em diferentes locais como Síria, Jerusalém, França, Itália e Alemanha. (Pereira, 2008, p. 20, *cit. in* Souza, 2019, p. 163).

Também para o atendimento dos cegos, foi fundado em Paris pelo Rei Luís IX o primeiro hospital para cegos, por volta de 1260, com o objetivo de tratar os soldados que haviam ficado cegos durante a sétima cruzada.

Nesse período, o Feudalismo trouxe novas características para as relações de trabalho, que passaram a ocorrer em torno da propriedade feudal da terra, sendo forte a presença da igreja católica na vida das pessoas e na política, com a exigência de trabalhadores fortes e produtivos, para sua própria subsistência, e também para manterem os donos das propriedades mais ricos e poderosos.

Quanto à atividade física no período medieval, predominavam os torneios e duelos entre cavaleiros e cavalarias, que apesar de serem realizados de forma muito solene, eram superviolentos, sobretudo devido ao armamento que utilizavam: lanças e espadas. No final da Idade Média, através do Renascimento, surge o interesse pelo homem e pela natureza. Neste período, são encontrados os primeiros indícios sobre o tema deficiência.

2.3 Institucionalização e deficiência

Na passagem do período feudal para o capitalismo, a igreja católica perde poder. A sociedade passa a não ser mais influenciada pelos dogmas religiosos e outras perspectivas

são colocadas pela teoria econômica, filosófica e científica. O domínio da ciência torna-se fundamental para o modelo econômico, permitindo o incremento de novas técnicas para o meio produtivo.

Segundo Mazzotta (2005) citado por Souza (2019, p.,164), na medida em que a economia foi se desenvolvendo e os processos produtivos se sofisticando, fez-se necessário buscar entendimento sobre as “anomalias” que atingiam as pessoas para que elas pudessem ser mais bem aproveitadas nas esteiras de produção, possibilitando o surgimento do atendimento educacional para os ditos “anormais”.

Com o modelo do capitalismo e o conseqüente aumento de produção, houve a necessidade também de que as pessoas possuíssem um corpo forte e saudável, exigidos para essa nova atividade. Nesse sentido, a Educação Física é influenciada pela filosofia positivista com o discurso da preocupação central com os hábitos de higiene e saúde, colocando na educação física a incumbência do desenvolvimento físico e moral do homem.

Neste período, a educação formal não era ofertada às classes populares; só a elite é que tinha esse privilégio. As pessoas com deficiência ainda tinham atendimento segregado em escassas instituições especializadas. Aqueles com deficiências mais graves eram colocados nos hospitais de doentes e alienados, visto que, na compreensão da época, essas pessoas estariam melhor protegidas e cuidadas em ambientes segregados e, deste modo, não ofereceria perigo à sociedade.

Segundo Jannuzzi (2004) citada por Silva (2012, p. 21), as ideias liberais divulgadas no Brasil no final do século XIII e início do século XIX influenciaram o surgimento da educação das crianças com deficiência, que se deu inicialmente em instituições.

Esse período de institucionalização foi caracterizado “pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias” (Aranha, 2005, p. 14, *cit. in* Silva, 2012, p. 32).

O período foi marcado pela criação de instituições para o atendimento das necessidades das pessoas com deficiência em escolas anexas aos hospitais, com acesso ao ensino regular. A educação para a população deficiente não era considerada importante. Com escassez de escolas em uma sociedade não urbanizada e com uma população na grande maioria de analfabetos, esses deficientes cumpriam suas obrigações assim como as demais

peças. As crianças que tinham deficiências mais graves tinham maior visibilidade e eram colocadas em instituições.

De acordo com Jannuzzi (2004) citada por Silva (2012, p. 21),

(...) provavelmente as Santas Casas de Misericórdia exerceram papel importante na educação das pessoas com deficiência já que, seguindo a tradição europeia, atendiam a pobres e doentes. (...) A expressão ‘pobre’ era utilizada para designar a condição social, desde pessoas sem bens materiais, como órfãos, idosos, doentes e as pessoas com deficiência.

2.4 O início da educação do deficiente

A história da educação especial no mundo teve seu início, segundo relatos históricos, no século XVI.

Com médicos e pedagogos que desafiando os conceitos vigentes da época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos (Mendes, 2006, p. 387, *cit. in* Silva, 2012, p. 17).

O monge espanhol beneditino padre Ponce de León pode ser considerado um desses precursores. Reconhecido como o primeiro educador de surdo da história, dedicou grande parte de sua vida ao ensino de surdos, filhos de nobres.

No ano de 1664, Tomas Willis lançou seu livro “*Cerebri Anatome*”, no qual a deficiência mental é explicada cientificamente como produto de estruturas cerebrais defeituosas ou eventos neurais falhos.

Em 1690, foi publicada a obra de John Locke, denominada “*An essay concerning human understanding*”, a qual representa uma revolução nas “doutrinas então vigentes sobre a mente humana e suas funções, além de abalar de modo irreversível o dogmatismo ético cristão” (Pessoti, 1984, p. 11, *cit. in* Silva, 2012, p. 17).

O mesmo autor acrescenta que John Locke contribuiu decisivamente para o processo de ensino das pessoas com deficiência, ao enfatizar que a experiência sensorial deve basear a prática pedagógica, que deve haver individualidade no processo de aprendizagem, que a experiência é condição preliminar dos processos complexos de pensamentos e que objetos concretos são importantes para aquisição de noções.

Na segunda metade do século XVII, o abade Charles Michel de L'Épée fundou a primeira escola pública para surdos em Paris. Um dos grandes méritos do abade foi ter reconhecido a existência de uma língua por meio da qual os surdos poderiam se comunicar e, a partir disso, ter desenvolvido um método que consistia em ensinar os sinais correspondentes aos objetos e aos eventos concretos (Moura, 2000, *cit. in* Silva, 2012, p. 18). No atendimento aos deficientes da visão, deve ser destacado o papel de Valentin Haüy, que fundou em Paris o Instituto Nacional dos Jovens Cegos. Naquela época, Haüy já utilizava letras em relevo para o ensino dos cegos.

Louis Braille, estudante daquele instituto, adaptou o código militar de comunicação noturna criado por Charles Barbier de La Serre, que era oficial do Exército francês e idealizador de um processo de escrita para transmissão de mensagens no campo de batalha à noite, no início chamado de sonografia e, mais tarde, braile, como até hoje é conhecido.

No começo do século XIX, tem início o atendimento educacional aos “débeis” ou “deficientes mentais”. O médico Jean Marc Itard mostrou a educabilidade de um “idiota”, o denominado “selvagem de Aveyron”.

A industrialização ocorrida na Inglaterra, França e, por volta da metade do século XIX, na Alemanha, foi acompanhada de uma “matança de inocentes, (...) pois aqueles que sobreviviam ao berço eram abandonados aos ternos cuidados da mina” (Rosen, 1979, p. 87, *cit. in* Soares, 2012, p. 19).

As consequências resultantes dessa falta de cuidados foram as epidemias, a mortalidade infantil, a degeneração progressiva, a diminuição de peso e estatura e até a morte. Nesta nova sociedade capitalista, a contradição entre riqueza e miséria faziam-se necessárias mudanças urgentes em virtude dos prejuízos que os “corpos doentes” podiam gerar ao sistema capitalista, que tinha como exigência os indivíduos de “corpos saudáveis” necessários à produtividade e ao trabalho no exército. Devido a todo esse descaso, os operários começam a se organizar em sindicatos, passando a exigir os seus direitos.

Era necessário encontrar um motivo para explicar a classe detentora do poder as causas dos corpos doentes, mas que não fosse a causa social a responsável pela degradação social, física e intelectual de grande parte da população. Neste contexto, a intervenção médico-higienista impõe-se com o objetivo de limpar o meio físico das mazelas existentes através de uma educação física, moral, intelectual e sexual, inspirados nos preceitos da época. A esse respeito Lino (2013, p. 31) na fala de Foucault nos diz que:

(...) A política médica que se delineia no século XVIII em todos os países da Europa tem como reflexo a organização da família (...) como instância primeira e imediata da medicalização dos indivíduos. (...) Desde o fim do século XVIII, o corpo sadio, limpo, válido, o espaço purificado, límpido, arejado (...) constituem algumas das leis morais essenciais da família. E desde esta época (...) constitui-se no agente mais constante da medicalização (...) sendo alvo, a partir da segunda metade daquele século, de um grande empreendimento de aculturação médica.

Na família, a mulher é responsável pela educação das crianças, dos cuidados da casa e do marido. “A transmissão de conhecimentos e valores, bem como a estabilização, a harmonia da família, passam a ser de sua responsabilidade, e a figura da mulher-mãe aparece como ideal” (SOARES, 2012, p. 21).

A burguesia apregoava uma igualdade social, mas que não acontecia de fato. Isto porque, para o pensamento liberal clássico, os homens não são iguais em seus “talentos” e “capacidades individuais”, logo não o poderão ser em relação às riquezas materiais, porque estas nada mais são do que a recompensa dos seus “talentos” (SOARES, 2012, p. 29). A instrução do povo era uma necessidade para uma sociedade hierarquizada, onde cada indivíduo passa a desempenhar funções distintas na produção, por ser uma necessidade do capitalismo. Era preciso saber manusear os maquinários e dominar as novas técnicas introduzidas pelo avanço da industrialização e, para isso, o operário ou o camponês deveriam dominar os rudimentos da leitura e ser instruído de acordo com a função “natural” para a qual estavam destinados.

A burguesia busca uma forma de rejeitar os dogmas seculares da igreja para construir uma educação que venha ao encontro de seus interesses, isto é: “uma educação utilitária, prática, colada às necessidades da indústria e do comércio, uma educação que corresponda às necessidades da sociedade, enfim... que seja útil para a vida.” (SOARES, 2012, p. 31).

As ideias de pensadores sociais, que formularam as bases da educação liberal, a respeito da preocupação com a Educação Física, em diferentes países da Europa, serviram de base filosófica e pedagógica para o seu desenvolvimento ao longo dos séculos XVIII e XIX.

John Lock reconhecia a igualdade de “direitos” entre os homens, mas a ordem social já se encontrava estabelecida entre ricos e pobres e cada um “deveria receber a instrução necessária para manter essa ordem”. Para os ricos, a instrução deveria ser de tal nível que estes pudessem ser governantes do Estado e bons administradores de seus negócios

particulares; para os pobres, a instrução deveria ter por finalidade desenvolver a obediência, extremamente útil para uma existência virtuosa.

Lock preconizava uma nova concepção de educação, que deveria preparar técnica e politicamente os quadros para a consolidação do Novo Estado Liberal, no qual o livre-comércio e a livre produção estariam garantidos.

Rousseau contribuiu para o desenvolvimento das ideias educacionais no fim do século XVIII e no século XIX. Referia-se a ensinar somente as coisas que são úteis, condenando o excesso de livros para as crianças por achar que prejudica a ciência; defende um maior contato com a natureza, vida ao ar livre e recomenda a prática de exercícios. Lock e Rousseau dedicaram especial atenção à necessidade e importância do exercício físico na educação do homem.

Sobre os exercícios físicos, Rousseau diz que (...) se há o desejo de cultivar a inteligência da criança, é necessário cultivar as forças que o regulam. Assim, o exercício contínuo do corpo tornará a criança forte e saudável, e, por consequência, ela será inteligente e cheia de razão. Sugere ainda que é preciso deixar a criança correr, gritar, fazer, trabalhar, enfim, deixá-la ser um ser de vigor, e prontamente o será de razão. (ROUSSEAU, 1990, *cit. in* SOARES, 2012, p. 32).

Os princípios políticos-democráticos formulados por Rousseau sobre as primeiras sistematizações da Educação Física passa a ser uma preocupação do estado burguês. O exercício físico e a educação começam a ser considerados instrumento de ascensão social e prática capaz de promover igualdade de oportunidades. Sob essa influência, políticos revolucionários como Leppelletier e Condorcet colocam o exercício físico como parte integrante da formação moral e intelectual do cidadão.

Condorcet postula a construção de um sistema público, gratuito e laico de educação. Em seu projeto “*Rapport sur L’instruction publique*”, concede ao Estado o poder de controlar o ensino e o obriga a dar ao povo instrução. Seria dever do Estado ofertar a instrução e a cargo dos padres as crenças filosóficas, religiosas e morais. A escola proposta por Condorcet, laica, pública e gratuita não era frequentada por todos. Apenas a pequena e média burguesia tinham acesso a ela. As crianças do povo que tinham que trabalhar para sobreviver não tinham esse privilégio.

Seguindo o mesmo propósito de educação de Condorcet, outros pensadores liberais também fizeram seus projetos na mesma perspectiva. Leppelletier fala da igualdade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino e postula sua laicidade. Coloca os exercícios físicos

em suas propostas pedagógicas e, através dos exercícios de ginástica, fortalecer e desenvolver o corpo.

Basedow, pedagogo alemão influenciado pelas ideias de Rousseau, criou o *Philantropinum*, um estabelecimento de ensino com o objetivo de formar os cidadãos do mundo tornando-os aptos a uma vida mais útil e feliz. Ele foi responsável por introduzir a ginástica na escola como parte integrante do currículo escolar. Para Basedow, as crianças plebeias precisam de menos instrução do que as de classe superior e, por isso, devem dedicar metade do tempo aos trabalhos manuais, demonstrando dessa forma uma nítida divisão de classes.

Pestalozzi considerava importante educar os sentidos das crianças, incluindo nos currículos a música e a ginástica, devido a sua inegável utilidade para o corpo e o enorme proveito moral decorrente de sua prática. Acreditava que a ordem social havia sido criada por Deus, portanto cada um deveria exercer sua função específica de acordo com o destino que lhe fora traçado.

No atendimento aos deficientes, os estudos nos mostram que, até o final do século XIX, diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiência, tais como: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa.

No que diz respeito a Pedagogia Emendativa, seu objetivo “(...) era suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos ‘normais’” (SOARES, 1999, *cit. in* Jannuzzi, 2012, p. 60).

Em relação aos portadores de deficiência física, registra-se que em 1832 teve início em Munique, Alemanha, uma obra eficaz para a educação de deficientes físicos, com a fundação de “uma instituição encarregada de educar os coxos, os manetas, os paralíticos...”.

A educadora Maria Montessori também contribuiu para a evolução da educação especial. Médica italiana, desenvolveu um programa de treinamento para crianças retardadas mentais nos internatos de Roma. Enfatizou a “autoeducação” pelo uso de materiais didáticos que incluíam, dentre outros, blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo.

Outra importante contribuição, ainda na Europa, foi de Alice Descoedres, médica belga, que elaborou uma proposta curricular para os retardados mentais leves. Sua orientação era a de que as atividades educativas deveriam ser desenvolvidas em ambientes

naturais, mediante instrução individual e grupal, focalizando deficiências sensoriais e cognitivas.

O despertar dos médicos nesse campo educacional pode ser interpretado como a procura de respostas ao desafio apresentado pelos casos mais graves, resistentes ao tratamento exclusivamente terapêutico, quer no atendimento clínico particular, quer no, muitas vezes, encontro doloroso de crianças misturadas às diversas anomalias nos locais que abrigavam todo tipo de doente, inclusive os loucos. Recorreram não só aos conhecimentos médicos, à anatomia a partir do século XVI, mas também a observação (JANNUZZI, 2012, p. 27).

A intervenção médica no campo da educação conhecida como médico-pedagógico exerceu grande influência na educação do deficiente. Neste campo médico-educacional, a partir do século XVI, Gerolamo Cardano (1501-1576), médico italiano, concluiu que a surdez não prejudicava a aprendizagem, uma vez que os surdos poderiam aprender a escrever e, assim, expressar suas emoções.

Johan Conrad Ammon (1667-1724), médico holandês, aperfeiçoou a técnica do uso do espelho para que o surdo aprendesse a leitura labial. Itard (1774-1830) disse que é no seio da sociedade que o homem se desenvolve.

No Brasil, a medicina tem influência nas propostas educacionais para o deficiente, por ser na área do ensino superior, uma das mais antigas, aliada ao ensino militar. Dentre os ensinamentos que tiveram repercussão na área médica estão os exercícios respiratórios dos órgãos articulatórios usados na educação dos deficientes auditivos (Soares, 1999, *cit. in* Jannuzzi, 2012, p. 29).

Com a criação do Serviço de Higiene e Saúde Pública em algumas províncias, as escolas foram atingidas por medidas de higiene, através da atuação de uma comissão de médicos subordinados a então denominada Inspetoria Geral de Saúde e higiene. Considera-se que saúde e educação seriam fatores que juntos poderiam regenerar o país. Neste período, a eugenia começou a ser pregada. Tinha por objetivo a melhora biológica do ser humano. Seu criador (...) defendia que todas as características dos seres humanos (atributos físicos, mentais e morais) eram herdadas e, como consequência, para que a raça humana pudesse progredir, apenas as características positivas deveriam ser transmitidas para as gerações futuras.

Aos abrigados nas instituições, eram aplicados jogos para estimular a aprendizagem através da ludicidade, pois a alegria e o prazer de brincar desperta a criança a praticar a

atividade. A esse respeito, Hernández (2018, p. 15) nos diz que “O jogo não só promove o desenvolvimento das capacidades físicas e motoras, como é, também, uma prática que introduz a criança no mundo dos valores e atitudes: o respeito às diferenças, à norma, ao espírito de equipe, a cooperação e à superação”.

Pautadas no modelo médico, a deficiência era encarada como uma doença, uma patologia a ser tratada. No modelo médico, a deficiência é compreendida como uma anormalidade ao padrão esperado para o desenvolvimento do indivíduo. Dessa forma, pessoas com deficiência devem receber tratamento médico e reabilitação, para posteriormente poderem participar da sociedade (Sherril, 2004; Grenier, 2007, cit. in Alves, 2019, p. 16).

Nesse contexto, percebe-se que, apesar da importante contribuição médica para a educação, esta concepção médico-higienista coloca também o aluno com deficiência como uma pessoa doente, não devendo praticar atividade física. Neste aspecto, o discurso era de que a educação física seria uma questão médica e não pedagógica, sendo excluídos das aulas aqueles possuíam alguma deficiência, contribuindo para a segregação desses indivíduos.

Com a Proclamação da República, ocorrida em 1822, o Federalismo proporcionou certa independência aos Estados, permitindo aos mesmos que desenvolvessem seus planos educacionais. Com o envolvimento de médicos, pedagogos e psicólogos, o tema vai alcançando maior abrangência. No que concerne a Psicopedagogia, há a valorização dos princípios psicológicos, embora o papel do médico ainda seja importante.

A Psicopedagogia sofreu influência das reformas implementadas no sistema educacional devido aos ideais difundidos pelo movimento denominado Escola Nova. Silva (2012, p. 31) cit. in Cunha (1988), sintetizando esse movimento, enfatiza a crença no poder da educação, interesse pelas pesquisas científicas e preocupação em reduzir as desigualdades sociais, assim como estimular a liberdade individual das crianças.

Esse movimento serviu para que vários estados brasileiros realizassem suas reformas pedagógicas. Mesmo que essas novas ideias tenham ficado restritas a alguns Estados, serviu para introduzir a Psicologia no campo educacional.

2.5 A Influência Europeia na Educação Brasileira

A respeito do atendimento aos deficientes, no seu início, Mazzotta (2011, p. 17), nos diz que:

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude de grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil.

A partir do ano de 1800, os exercícios físicos começam a ter uma conotação científica, desempenhando importante função na sociedade industrial, na manutenção da força física para o trabalho. Sua aplicação seria capaz de corrigir vícios posturais adquiridos por posições inadequadas nas prolongadas horas de labor, sem descanso, e também contribuir para a ordem disciplinar, condição necessária para o desempenho do trabalho e para a manutenção da nova sociedade.

Surge, em quatro países da Europa, novas formas de conceber os exercícios físicos, chamados de métodos ginásticos. Esses métodos deram origem as primeiras sistematizações da Ginástica na sociedade burguesa: a Alemanha, a Suécia, a França e a Inglaterra (que teve no esporte sua característica mais acentuada). Pautadas no viés médico higienista, essas escolas apresentam algumas particularidades a partir do país de origem, mas possuem finalidades semelhantes, tais como:

Regenerar a raça (devido ao grande número de mortes e de doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir à pátria nas guerras e na indústria) e finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos) (Soares, 2021, p. 43).

2.5.1 A Escola Alemã

Na Alemanha, a ginástica surge com a finalidade de defesa da pátria, com o objetivo de criar um forte espírito nacionalista para atingir a unidade, conseguido com homens e mulheres fortes, robustos e saudáveis. Percebe-se a preocupação com o corpo da mulher, pois é ela que gera os “filhos da pátria”. A prática diária da ginástica, seria o meio educativo fundamental da nação, difundindo os cuidados higiênicos com o corpo e com o espaço onde se vive.

No Brasil, segundo o Professor Inezil Pena Marinho (s.d.-b, p. 39), a implantação da ginástica alemã ocorre na primeira metade do século XX. Esse fato deve-se ao grande

número de imigrantes alemães que aqui se instalaram e que tinham como hábito de vida a prática da ginástica, e aos soldados da Guarda Imperial, que eram de origem prussiana e que não mais regressaram ao seu país de origem, permanecendo no Brasil, ao deixarem o serviço militar. Por volta de 1860, foi consagrado como método oficial do exército brasileiro.

2.5.2 A Escola Sueca

A ginástica na Suécia ocorre no início do século XIX, com o objetivo de extinguir os vícios acometidos pela sociedade da época, como o alcoolismo. Seria um instrumento capaz de criar indivíduos fortes, saudáveis e livres de vícios, por estarem preocupados com a saúde física e moral, úteis a produção e a pátria.

Seu idealizador, Pehr Henrick Ling (1776-1839), propõe um método de ginástica destinado a regenerar o povo e formar homens de bom aspecto que pudessem preservar a paz na Suécia.

No Brasil, Rui Barbosa foi um grande defensor da ginástica sueca, por ela se basear na “ciência” e se relacionar com a medicina e com os médicos no Brasil republicano. Seria o método mais adequado devido ao seu caráter essencialmente pedagógico, daí sua implantação no Brasil.

2.5.3 A Escola Francesa

O idealizador da ginástica francesa foi D. Francisco de Amoros Y Odeano (1770-1848). A ginástica na França desenvolveu-se na primeira metade do século XIX. Além das preocupações básicas com o corpo anatomofisiológico, possuía também um forte traço moral e patriótico.

A ginástica “receitada” para todos era como um remédio que teria a capacidade de extirpar a fraqueza e devolver a virilidade do povo, em virtude das preocupações com a debilidade física na população. Com relação ao exército, houve sérias dificuldades em arregimentar soldados devido à baixa estatura. O problema também se colocava aos trabalhos nas linhas de produção. Os corpos saudáveis eram uma exigência do capital.

No Brasil, a ginástica francesa foi oficialmente implantada em 12 de abril de 1921, através do Decreto nº 14.784. Em 1929, o Ministério da Guerra, através de uma comissão formada por civis e militares, elabora um anteprojeto de lei cujo conteúdo determina que a

“Educação Física fosse praticada por todos os residentes do Brasil e com obrigatoriedade em todos os estabelecimentos de ensino” (Cantarino Filho, 1982, p. 95, *cit. in* por SOARES, 2012, p. 56). Definia também, em seu artigo 41, o método a ser adotado: “Enquanto não for criado o ‘Método Nacional de Educação Física’, fica adotado em todo território brasileiro o denominado Método Francês, sob o título de ‘Regulamento Geral de Educação Física’” (MARINHO, p. 57, *cit. in* SOARES, 2012, p. 50).

O anteprojeto em questão recebeu severas críticas da Associação Brasileira de Educação (ABE), que desde a sua fundação, em 1924, dedicava especial atenção a Educação Física, possuindo em sua estrutura organizacional um Departamento de Educação Física e Higiene (CANTARINO FILHO, 1982, p. 92, *cit. in* SOARES, 2012, p. 56). Entre as décadas de 1920 e 1930, tiveram início esforços governamentais para a popularização da educação. Grande parte desta população vivia em condições de pobreza, em regiões rurais e a maioria dessas pessoas eram analfabetas.

Durante o século XVIII, um fator importante que influenciou o atendimento ao deficiente foi a Revolução Industrial. Segundo Pereira (2008, p. 26) *cit. in* Souza (2019, p. 167), “Na época, a invalidez e a incapacidade eram associadas à pessoa com deficiência”. A produtividade exigia mais dos trabalhadores para o crescimento das indústrias e do capital, trazendo oportunidades de inserção para as pessoas com deficiência nesse mercado de trabalho, mas excluiu parte desses sujeitos, “produzindo” pessoas com deficiência, em virtude do trabalho em condições precárias, sem estrutura de segurança com longas e difíceis jornadas de trabalho, sendo os acidentes inevitáveis.

Neste período, o acesso à educação era privilégio de poucos: apenas a elite tinha acesso a ela. Com atendimento segregado em escassas instituições, a educação das pessoas com deficiência ainda não era uma possibilidade para esses sujeitos, assim como também não era para a população em geral.

O Período Imperial, no Brasil, marcou o início das primeiras ações do Poder Público voltadas as pessoas com deficiência. Em 1824, com a Constituição Política do Império do Brasil ou primeira Carta Magna do país, trouxe-se expectativas às pessoas com deficiência a respeito da conquista de seus primeiros direitos civis. Previa o direito das pessoas com deficiência à educação, prometendo a “instrução primária e gratuita a todos”, colocando-a como direito civil e político do cidadão.

Por volta de 1857, o país passava por um certo crescimento econômico, estabilização do poder imperial, crescente penetração de ideias trazidas principalmente da

França, pela elite que lá ia estudar, e a influência de vultos considerados “notáveis”. Mudam-se os olhares sobre a educação dos deficientes, com a fundação, em 1854, no município do Rio de Janeiro, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, mais tarde, o Instituto dos Surdos-Mudos. Essas duas instituições tiveram como administradores figuras do âmbito da medicina (Jannuzzi, 2012, *cit. in* Souza, 2019, p. 298).

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente chamado Instituto Benjamin Constant (IBC), foi inaugurado no dia 17 de setembro de 1854, criado pelo Imperador D. Pedro II. Tem sua origem ligada ao cego brasileiro José Álvares de Azevedo, que estudara em Paris no Instituto dos Jovens Cegos. Azevedo, ao regressar ao Brasil em 1851 e, impressionado com o abandono do cego entre nós, traduziu e publicou o livro de J. Dondet, intitulado “História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris”.

A respeito do atendimento dos surdos, em 1857 foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, a primeira instituição no Brasil destinada às pessoas surdas. O instituto foi fundado no Rio de Janeiro, por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, aprovada por D. Pedro II. Em 1957, pela Lei nº 3.198, de 6 de julho, passou a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A esse respeito, Mazzotta nos diz que:

A criação desta escola ocorreu graças aos esforços de Ernest Hüet e seu irmão. Cidadão francês, professor e diretor do Instituto de Bourges, Ernest Hüet chegou ao Rio de Janeiro no final do ano de 1855. Com suas credenciais foi apresentado ao Marques de Abrantes, que o levou ao Imperador D. Pedro II. Acolhendo com simpatia os planos que Hüet tinha para a fundação de uma escola de “surdos-mudos” no Brasil. O Imperador ordenou que lhe fosse facilitada a importante tarefa. Começando a lecionar para dois alunos no Colégio Vassimon, Hüet conseguiu em 1856, ocupar todo o prédio da escola, dando origem ao Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, desde seu início, caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a “educação literária e o ensino profissionalizante” de meninos “surdos-mudos”, com idade de 7 a 14 anos.

Em ambos os institutos, algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas para aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos (MAZZOTA, 2011, p. 30).

Mesmo com esses grandes avanços, a educação popular não era tida como importante para nenhuma classe social. A instrução da população não trazia benefícios para

a elite dominante. Ela não era necessária, uma vez que a produtora de mão de obra era exclusivamente escrava, assegurada pela repressão, pela intensa ruralização, em que poucos contatos sociais se faziam nas grandes propriedades latifundiárias.

Assim, somente quando o “clima social” apresentou as condições favoráveis é que determinadas pessoas, homens ou mulheres, leigos ou profissionais, portadores de deficiência ou não, despontaram como líderes da sociedade em que viviam, para sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas para o atendimento às pessoas portadoras de deficiência. Esses líderes, enquanto representantes dos interesses e necessidades das pessoas portadoras de deficiência, ou com elas identificados, abriram espaços nas várias áreas da vida social para a construção de conhecimentos e de alternativas de atuação com vistas à melhoria das condições de vida de tais pessoas (MAZZOTTA, 2011, p. 17).

Com a Carta Régia de 04/12/1810, primeiro documento tratando da área de Educação Física, foi introduzida a ginástica alemã na Academia Real Militar, na tentativa de equiparar no mesmo grau de importância o intelecto e o físico do homem. É a função higienista da Educação Física, que na visão da época era fundamental à formação de homens fortes, sadios, robustos e com condutas morais e intelectuais para o desenvolvimento do país.

No ano de 1851, a Lei nº 630, de 17 de setembro, inclui a Ginástica no currículo das escolas primárias. Com a Reforma Couto Ferraz, a Ginástica torna-se obrigatória nas escolas da Corte. A Educação Física teve um avanço significativo com a proposta do Parecer de Rui Barbosa (Projeto 224/1882), que preconizava uma Educação Física para ambos os sexos e que fosse oferecida para as Escolas Normais, com influência médico-higienista, reforçando a importância da Ginástica nos currículos escolares.

Era importante “um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual”. Essa lei ocorreu apenas em parte no Rio de Janeiro (capital da República) e nas escolas militares. Foi denominada “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública”.

Rui Barbosa resumiu seu pensamento neste Projeto a partir dos seguintes itens:

1. Instituição de uma seção especial de ginástica em cada escola normal.
2. Extensão obrigatória a ambos os sexos, na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus, tendo em vista, em relação à mulher, a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura.
3. Inserção da Ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas.

4. Equiparação em categoria e autoridade, dos professores de Ginástica aos de todas as outras disciplinas (SOLER, 2005, p. 113).

A Educação Física passa a ser apontada como um instrumento da educação do físico, com pouca reflexão e crítica a respeito de sua atuação, com o objetivo de construir corpos fortes e saudáveis, em virtude de melhorar a imagem do homem brasileiro, que era visto como frágil, doentio, sujeito as epidemias e ao ócio.

Neste contexto, a Educação Física “Encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados e se faz protagonista de um corpo saudável; torna-se receita e remédio, ditada para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico e familiar” (SOARES, p. 10, *cit. in* OSBORNE, 2013, p. 89).

Devido as precárias condições de saúde dos adultos e aos altos índices de mortalidade infantil, os médicos higienistas criaram uma política familiar, desenvolvendo ações pedagógicas, colocando na ginástica a incumbência de uma construção anatômica que representasse a classe dominante e a raça branca que se dizia superior, incentivando o preconceito, fazendo crer na superioridade da raça branca em relação a negra e do homem sobre a mulher, incentivando o racismo.

Na segunda metade do século XIX, dá-se início a um projeto de eugeniação da população brasileira, no intuito de mudar o quadro populacional, constituído de metade de escravos negros. Nesse sentido, há a intervenção da elite com o objetivo de reforçar a inferioridade da raça negra, caracterizando-a como uma ameaça.

Assim, os higienistas pensam uma educação para as elites, que deveria associar a educação física à educação sexual, onde homens e mulheres sejam reprodutores potenciais e vigilantes da pureza de sua própria raça, tendo como alvo a família da elite agrária e a família burguesa.

Há a valorização da educação física pela elite, sendo explorada em publicações que tratam de questões de saúde em geral, de moral e de educação. Os trabalhos escritos pelos médicos no que concerne à Educação Física tem como resultado o que se chamou de a “pedagogia da boa higiene”:

Essas obras imiscuíram-se na intimidade das famílias, e, nome de uma educação física, moral, sexual, intelectual e social. Ditaram normas de vida, referindo-se à conduta de mulheres e homens, aos cuidados

com os recém-nascidos, ao asseio, aos banhos, aos exercícios físicos, chegando até a vestimenta e aos hábitos alimentares (SOARES, 2012, p. 61).

A Educação Física seria o instrumento que teria a capacidade de transformar a sociedade, sem, contudo, mudar o estilo de vida, ditando normas de comportamento saudável, inculcando valores de urbanidade, racismo e de superioridade masculina, desenvolvendo na elite o gosto pelo trabalho físico, diferenciado do trabalho físico produtivo, acentuando a Educação Física juntamente a recreação formativa como descanso merecido, em oposição necessária ao estafante trabalho intelectual, que era considerado digno.

Com a proibição do tráfico de escravos, ocorrido em 1850, houve a necessidade de substituir o trabalho escravo pelo trabalho assalariado, a fim de atender as necessidades ocorridas na sociedade brasileira, período de grande prosperidade e impulso econômico com a criação de indústrias, caixas econômicas, caixas de seguro, de mineração, de transporte urbano, de gás e de estradas. Era o capitalismo em sua gênese. A escola se fazia necessária para atender a essa demanda que iniciava.

No início do século XX, começa a despertar o interesse da sociedade para a importância da educação da pessoa deficiente, com a publicação de vários trabalhos científicos e técnicos. Foram-se ampliando as instituições com a finalidade de atendimento às pessoas deficientes, mas ainda com atendimento segregado, assistencial e terapêutico.

2.6 A influência militar na Educação Física Brasileira

Os primeiros momentos da Educação Física no Brasil, principalmente no tempo do Império e no Período Republicano, se confundem com as instituições militares. Percebe-se essa influência dos militares, através de várias informações, dentre as quais destacamos:

(...) A criação da Escola Militar pela Carta Régia de 04 de dezembro de 1810, com o nome de Academia Real Militar, dois anos após a chegada da família real ao Brasil; a introdução da ginástica alemã, no ano de 1860 (...); a fundação, pela missão militar francesa, no ano de 1907, daquilo que foi o embrião da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo (...); a portaria do Ministério de Guerra, de 10 de janeiro de 1922, criando o Centro Militar de Educação Física, cujo objetivo enunciado em seu artigo primeiro era o de dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física e suas aplicações desportivas (...); a marcante presença dos militares na formação dos primeiros professores civis de Educação Física (...) (FILHO, 2013, p. 26).

A Educação Física, neste período, marcada por essa forte influência militarista, pelos princípios higienistas e pela filosofia positivista, pretendia estabelecer e manter a ordem social na obtenção do progresso, como nos afirma Filho (2013, p. 30):

A Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo “forte”, “saudável”, indispensável a implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida.

Com a instituição da Era Vargas, caracterizada como a ditadura do Estado Novo, no período de 1937 a 1945, no que se refere à Educação Física, esta passa a assumir um novo papel social, voltado para a manutenção da ordem política e econômica, cujo objetivo era preparar os cidadãos para a defesa da pátria e a formação da mão de obra pela manutenção do desenvolvimento econômico do país.

O corpo forte e hábil para defender a pátria era um dos objetivos da Educação Física nesse período, como nos afirma Soler (2005, p. 118):

O auge da militarização se dá com a consecução do Estado Novo, pois como o regime era ditatorial, havia o medo do conflito bélico que se avizinhava, e do inimigo interno, os comunistas. A Educação Física, nessa época, colaborava com seu caráter lúdico para desestabilizar o movimento estudantil, pois na época, era o movimento mais atuante, e a partir da criação de jogos e campeonatos tentou-se alienar toda uma juventude.

O mesmo autor acrescenta que, no ano de 1937, “(...) acontece a primeira referência à Educação Física num texto constitucional que dizia ser a Educação Física responsável pelo adestramento físico preparando a juventude para a defesa da nação, e visava também aproveitar a mão-de-obra, pois havia um crescimento industrial e um desenvolvimento urbano”.

A primeira escola civil de formação de professores de Educação Física foi criada em 1939 e todos os instrutores tinham formação militar. O Decreto-Lei nº 1.121, de 17 de abril de 1939, cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

Nesse período, caracterizado pelo autoritarismo, censura e centralização do poder, o governo detém todo o controle da Educação e da Educação Física, cujo objetivo seria a

formação de uma geração capaz de suportar o combate e a luta, com a finalidade de atuar na guerra, sendo selecionados os indivíduos fisicamente perfeitos e excluídos os incapacitados. Nesse contexto, os alunos com deficiência, vistos como doentes, eram excluídos das aulas de Educação Física. Ainda persistia a segregação.

2.7 Os caminhos traçados para a Educação Física das pessoas deficientes

A década de 1950, em decorrência da Segunda Guerra Mundial, foi marcada pelo surgimento (...) dos primeiros centros de reabilitação física, inspirados nos centros de recuperação da Europa e Estados Unidos, que haviam desenvolvido métodos inovadores de reabilitação para tratar soldados vítimas da guerra. No Brasil, um dos primeiros centros de reabilitação foi a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), fundada em 1954 (Rodrigues Neto, 2019, *cit. in* Souza, 2019, p. 127).

Também no ano de 1950, na cidade de São Paulo, foi fundada a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), cujo objetivo era criar, no país, um centro de reabilitação com a mesma qualidade dos centros do exterior, para tratar as crianças e adolescentes com deficiências físicas e reinseri-las na sociedade. Em 1962, passou a manter intercâmbio com a *World Rehabilitation Fund* (WRF) de Nova York. Através desse intercâmbio, vem realizando cursos internacionais para formação de técnicos em aparelhos ortopédicos e membros artificiais.

Para atender à crescente demanda da sociedade, o Poder Público contribuiu para a criação das primeiras organizações sociais voltadas ao atendimento assistencial, educacional e de saúde às pessoas com deficiência mental, como é o caso do Instituto Pestalozzi, criado em 1926 por um casal de professores, Tiago e Johanna Wurth, e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em dezembro de 1954, na cidade do Rio de Janeiro. O Instituto Pestalozzi atendia alunos que apresentassem dificuldades no aprendizado, quer por origem orgânica ou comportamental. No ano de 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi.

Na década de 1950, a atuação do Poder Público inicia de forma mais efetiva sua atuação na área da educação, através de campanhas objetivando estimular o debate na sociedade sobre o futuro das pessoas com deficiência, promovendo sua educação em todo território nacional.

Segundo Mazzota (2011, p. 52), “O atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de Campanhas especificamente criadas para este fim”.

A primeira campanha a ser instituída foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), instalada no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, que tinha por “finalidade promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o território nacional”, seguida pela Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, passando pouco depois a denominar-se Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) e a Campanha de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura cria um órgão central responsável pelo atendimento dos excepcionais no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), extinguindo o CNEC e a CADEME.

Essas Campanhas serviram para inclusão do tema na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LBDEN nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, onde reafirma o direito dos “excepcionais” (como eram denominados na época) à educação, preferencialmente dentro do sistema regular de ensino quando for possível, e o reconhecimento dos órgãos públicos das iniciativas privadas voltadas para a educação das pessoas com deficiência a partir da concessão de bolsas, empréstimos e subsídios.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5.692/71, definiu o que compreendia como tratamento especial para os estudantes com deficiências físicas, mentais, os que se encontravam em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados. A mencionada Lei não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Nesse contexto, seguindo a recomendação da Organização das Nações Unidas (ONU), é criado, por meio do Decreto nº 72.425, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Artigo 2º - O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial.

A busca do reconhecimento e aceitação da pessoa deficiente frente à sociedade, na reivindicação dos seus direitos, tem início em meados da década de 1950, quando os próprios deficientes começaram a se organizar, procurando participar de discussões em torno de seus problemas. Mas foi a partir de 1980, com a organização do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, que esse movimento se tornou mais intenso. Nesse momento, foi reconhecido o direito à igualdade de oportunidades, o direito à normalização das crianças e dos jovens deficientes, ou seja, a plena participação dessas pessoas numa sociedade para todos, tendo a escola com o ambiente ideal para esse fim. As associações nacionais foram se mobilizando em busca da preservação de seus direitos, inclusive de sua capacidade de opinar sobre os problemas implicados em seu atendimento.

Segundo Jannuzzi (2012, p. 155), esses movimentos foram integrando-se internacionalmente: a Organização Nacional dos Deficientes Físicos (ONEDEF) passou a representar a área de deficiência junto ao *Disabled People International* (DPI) por meio de seu Conselho Latino-Americano; os cegos vincularam-se à União Mundial dos Cegos (OMC) e à União Latino-Americana dos Cegos (ULAC); os surdos pelas FENEIS (Federação Nacional de Educação de Surdos) ligaram-se ao *World Federation of Deaf* (CORDE/CVI, 1994, p. 14).

Através da Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978, foi que de fato se reiterou o direito à educação da pessoa com deficiência na garantia de novos direitos, como vemos a seguir:

Artigo Único: É assegurado aos deficientes a melhoria da sua condição social e econômica especialmente mediante:

I – Educação especial e gratuita;

II – Assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país

III – Proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;

IV – Possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos. (Brasil, 1978).

V – Atendimento preventivo-corretivo.

A respeito do atendimento na linha de prevenção e correção, para o encaminhamento aos serviços especializados de natureza educacional, há a exigência de um diagnóstico da excepcionalidade, que deve ser feito em serviços especializados da Legião Brasileira de Assistência (LBA). Em locais que não houver esse serviço, deverá esse

diagnóstico ser feito nos serviços de natureza médico-psicossocial e educacional ofertados pela comunidade.

Com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), foi garantida igualdade de direitos para todos os cidadãos sem qualquer discriminação, ou seja, com direitos e deveres garantidos. A Declaração beneficia grandemente grupos minoritários, incluindo as pessoas com deficiência, que historicamente sofreram com exclusão e maus tratos. Foi com base nesse documento que as famílias dessas pessoas iniciaram alguns debates e organizaram-se, tecendo as primeiras críticas a respeito da segregação, dando início aos movimentos em prol da inclusão.

A década de 1960, influenciada historicamente pelas filosofias de “integração e normalização”, é marcada pela inserção na escola de alunos com deficiência que pudessem responder as demandas da escola. Entretanto, o acesso à escola por esses alunos ainda é mínimo (MENDES, 2010, *cit. in* ALVES, 2019, p. 20).

Nesse período, em diferentes países, dá-se início a formação de um movimento de opinião favorável que desse suporte à integração escolar dos alunos deficientes nas escolas regulares, de modo a oferecer condições educacionais adequadas para esses alunos.

Os movimentos sociais, cujo objetivo era a luta pelos direitos humanos, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade para o quanto a segregação e a marginalização de grupos minoritários poderiam ser prejudiciais, surgindo a proposta da integração escolar.

Outro fator a ser levado em consideração seria o fator econômico, visto que, em um período de crise mundial, os programas segregados representavam um custo elevado para o governo e a proposta da integração surge como alternativa conveniente e mais econômica.

A sociedade começa a se organizar no combate a segregação e a marginalização das pessoas com deficiência, e grupos formados por essas pessoas, pais e profissionais começam a se organizar em movimentos, para lutar pela garantia dos seus direitos.

Nesse sentido, estudos científicos atingem o seu auge no século XX, com o crescente interesse em “normalizar” as pessoas. Surgem escolas e clínicas de reabilitação, cujo objetivo seria a integração dessas pessoas ao mundo tido como “normal”, sem levar em consideração as características próprias de uma população que não se enquadra nas medidas de normalidade. Os deficientes deveriam ser estudados por diferentes áreas para serem “modificados e normalizados”, estando aptos a conviver e serem integrados à sociedade, sem levar em consideração a heterogeneidade do universo humano. “A partir de então, houve o uso generalizado do princípio para planejar serviços ao longo das décadas de 1960 e 1970,

ocasionando grande movimento de desinstitucionalização, com a retirada das pessoas com deficiência das grandes instituições para reinseri-las na comunidade” (MENDES, 2006, p. 39, *cit. in* SILVA, 2012, p. 54).

Nesse período, no Brasil e em outros países, dispositivos legais começam a ser aprovados garantindo o direito de frequentar às classes das escolas regulares aos alunos com deficiência, surgindo em todo o mundo, a partir da década de 1970, a filosofia da normalização e da integração. A respeito da integração, Soler (2005, p. 80), nos diz que “Apenas eram aceitas as deficiências mais adaptáveis às classes comuns, não havia modificações no sistema, pois a escola continuava da mesma forma que sempre se apresentou. Os alunos é que tinham que se adaptar ao sistema escolar, e não o contrário”.

Complementando o acima exposto, Silva (2012, p. 82) fala que “(...) não foi previsto que os currículos escolares fossem flexibilizados para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Em vista do exposto, fica claro que o movimento de integração não foi capaz de diminuir o abandono escolar e desenvolver novos modelos de gestão de sala de aula”.

A partir de 1946, o método desportivo generalizado se destacou, pois vinha ao encontro dos interesses de nacionalismo e de instrução pré-militar do governo. Neste momento, o esporte entra na escola com todos os seus valores e códigos. As aulas de Educação Física pautam-se no ensino da técnica e tática de modalidades esportivas. Professores assumem o papel de técnicos e alunos de atletas. O foco passa a ser o rendimento, a competitividade, com regras rígidas e vitória no esporte como sinônimo de sucesso (CASTELLANI FILHO, 1994, *cit. in* ALVES, 2019, p. 19). O esporte é construído nas aulas de Educação Física pautado no esporte de rendimento, constituindo-se como o esporte na escola e não um esporte da escola.

Nos anos de 1960, dá-se início a massificação do esporte. A medalha deveria ser conquistada a qualquer custo, pois o importante era o podium. O sucesso no esporte passa a ser visto como única oportunidade de ascender socialmente. Segundo Soler (2005, p. 119), a Educação Física passa a ser acrítica, predominantemente prática (o fazer pelo fazer), sem reflexão e muito menos preocupada com uma fundamentação teórico-prática.

O Governo Militar que assume o poder no ano de 1964, passa a investir pesado no esporte, na tentativa de fazer da EF um suporte ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país através do êxito em competições de alto nível, momento em que o

objetivo seria através do esporte elevar o país a categoria de Brasil-Potência, eliminando as críticas internas e deixando transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento.

Nesse contexto, vemos que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios, estão mais presentes no contexto da Educação Física na escola. O professor é bastante centralizador e a prática, uma repetição mecânica dos movimentos esportivos.

Com a volta do regime militar, na década de 1970, a EF voltou as suas origens, quais sejam formar um exército de pessoas fortes e saudáveis, a intervenção da medicina higiênica e eugênica e as atividades físicas sendo usadas como forma de alienação do povo, tendo como ápice a copa de 70: enquanto milhares de pessoas eram torturadas e expulsas do país, uma parcela da população vibrava com a conquista da Copa. Essa vitória serviu de propaganda para o regime autoritário vigente, constituindo na conhecida política de “pão e circo”.

As aulas de EF nesse período são executadas em forma de treinamento desportivo, favorecendo a exclusão, pois as habilidades motoras e capacidades físicas eram valorizadas, o que comprometia a participação de grande parcela dos alunos. Nesse modelo esportivista, também chamado de mecanicista, tradicional ou tecnicista, o aluno deficiente era sempre deixado de lado, ou seja, excluído por causa de sua condição.

Esse fato é explicitado no Decreto nº 69.450/71, que colaborou sobremaneira para a marginalização da EF, por considerá-la como “atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolvem e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”. Esse decreto enfatizava a aptidão física e a iniciação esportiva a partir da quinta série (hoje sexto ano), em busca de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando o país. Não há diferença entre o professor e o treinador. Neste período, a EF era fundamentada em princípios anátomo-fisiológicos, e também em princípios de carga e sobrecarga, próprios do treinamento desportivo.

Isto posto, nota-se que a presença dos alunos com deficiência ainda não existe. As aulas de EF são construídas em práticas corporais pautadas na execução de habilidades motoras e performance. O foco nesse momento é o rendimento esportivo do aluno e não mais apenas a manutenção do corpo saudável de outrora.

Nesse contexto, não são apenas alunos com deficiência que são excluídos das aulas de EF, mas todos aqueles com pouca habilidade motora. O esporte na aula de EF definitivamente não é para todos. No entanto, não é apenas nas aulas de EF que o aluno com

deficiência não está presente, mas na escola de forma geral. Na educação regular, o princípio da segregação ainda é muito presente. O modelo médico ainda molda as práticas educacionais (ALVES, 2019, p. 19). A respeito dessa EF com a finalidade na formação de atletas, Soler (2005, p. 120) nos esclarece que:

Apesar de todo trabalho estar sustentado no modelo esportivo, o Brasil não se tornou uma potência olímpica, o que nos mostra com clareza que a escola não é o espaço ideal para a formação do atleta de ponta, podendo, assim, ser uma fábrica de pessoas felizes e que talvez no futuro, possam praticar qualquer modalidade esportiva.

Na década de 1980, a EF passa por uma profunda crise de identidade, no sentido de repensar e transformar essas práticas, originando mudanças expressivas nas políticas educacionais. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p. 22), a Educação Física escolar, que estava voltada principalmente para a escolaridade de quinta a oitava séries do primeiro grau (hoje, do sexto ao nono ano respectivamente), passou a dar prioridade ao segmento de primeira à quarta séries (primeiro ao quinto ano), e também à pré-escola. O objetivo passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, propondo-se retirar da escola a função de promover os esportes de alto rendimento.

Influenciados pelo novo momento por que passaram o país, a educação e a EF e, em oposição à vertente tecnicista, esportivista e biológica, surgem novos movimentos para a EF escolar. São inseridas assim várias abordagens no bojo da EF, na tentativa de romper com os modelos anteriores, influenciados pelos primeiros cursos de pós-graduação em EF, o retorno de professores doutorados que estavam fora do Brasil, as publicações de livros e revistas, o aumento de congressos e outros eventos dessa natureza, fatores que contribuíram sobremaneira para essas modificações.

Surgem, desse modo, várias concepções para a EF, todas elas com o objetivo comum de romper com modelos anteriores. A seguir, faremos uma contextualização de algumas dessas abordagens, as que mais se destacaram.

2.7.1 Psicomotricidade

No final da década de 1970, a educação psicocinética tornou-se relevante em alguns programas de EF escolar. Também conhecida por educação psicomotora ou psicomotricidade, essa proposta foi divulgada inicialmente em programas de escolas

especiais para alunos portadores de deficiência física e mental. Sua proposta seria o envolvimento da EF no desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, buscando garantir a formação integral do aluno.

Assim, a psicomotricidade defende uma ação educativa que deva ocorrer a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecendo a gênese da imagem do corpo, núcleo central da personalidade. A educação psicomotora, refere-se à formação de base indispensável a toda criança, seja ela normal ou com problemas, e responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta possibilidades da criança ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano (LE BOUCH, 1986, *cit. in* DARIDO, 2008).

2.7.2 Abordagem desenvolvimentista

Esta abordagem foi dirigida inicialmente para crianças de 4 a 14 anos, buscando nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para a EF escolar. Nessa abordagem, a EF deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido, oferecendo experiências de movimento adequadas às faixas etárias.

Os conteúdos devem ser desenvolvidos segundo uma ordem de habilidades básicas e específicas. As básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras (por exemplo: andar, correr e saltar) e manipulativas (por exemplo: arremessar, chutar e rebater) e de estabilização (por exemplo: girar, rolar e realizar posições invertidas), e as específicas são mais influenciadas pela cultura e estão relacionadas à prática do esporte, do jogo, da dança e das atividades industriais. Uma aula de EF deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam estar ocorrendo outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras.

2.7.3 Abordagem construtivista-interacionista

Para compreensão essa abordagem, é necessário compreender aspectos do trabalho de Vygotsky e de Jean Piaget. A proposta sociocultural de Vygotsky refere-se ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Essa zona é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se determina através da solução independente de problemas, e

o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas que ocorrem sob a orientação de um adulto ou outro companheiro capaz.

Conforme Piaget, a intenção no construtivismo é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender.

O construtivismo na área da EF tem o mérito de considerar o conhecimento que o aluno previamente já possui, resgatando sua cultura de jogos e brincadeiras. Busca envolver essa cultura no processo de ensino e aprendizagem, aproveitando as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que compõem o universo cultural dos alunos. Representa uma alternativa aos métodos diretivos de ensino, pois o aluno constrói o seu conhecimento a partir da interação com o meio, resolvendo problemas. Essa proposta privilegia o jogo, considerado seu principal conteúdo, porque, enquanto joga ou brinca, a criança aprende em um ambiente lúdico e prazeroso.

2.7.4 Abordagem crítico-superadora

Segundo Finck, essa proposta é fundamental na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio. Com seus pressupostos no marxismo e no neomarxismo, recebeu, na Educação Física, grande influência de educadores como Libâneo e Saviani. De acordo com o Coletivo de Autores (1992 *cit. in* FINCK, 2012), a pedagogia crítico-superadora se caracteriza numa pedagogia emergente e busca responder a determinados interesses de classe, além de sugerir questões de poder, interesses, esforço e contestação.

Nessa proposta, o objeto da área de conhecimento da EF é a cultura corporal, que se caracteriza nos seus diferentes temas, como o esporte, a ginástica, os jogos, as lutas, a dança, as acrobacias, a mímica e outros. É nessa perspectiva que aprendemos que o objeto principal é a busca da construção histórica dos conteúdos numa abordagem sociopolítico-econômica, na qual as capacidades e habilidades motoras são consideradas, mas não como objetos centrais de tematização do conhecimento da EF no contexto escolar.

2.7.5 Abordagem crítico-emancipatória

A abordagem crítico-emancipatória (KUNZ, 1994, *cit. in* DARIDO, 2008, p. 14) é um dos desdobramentos da tendência crítica e valoriza a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações, sem a pretensão de transformar esses elementos por meio escolar. Assume a utopia que existe no processo de ensino e aprendizagem, limitado pelas condicionantes capitalistas e classistas, e se propõe a aumentar os graus de liberdade do raciocínio crítico e autônomo dos alunos. Do ponto de vista das orientações didáticas, o professor confronta num primeiro momento, o aluno com a realidade do ensino.

Kunz indica uma reflexão sobre o ensino dos esportes pela sua transformação didático-pedagógica, contribuindo para que crianças e jovens adquiram uma reflexão crítica a respeito do conhecimento da cultura corporal.

(...) A referida proposta indica que a abordagem dos conhecimentos da cultura do movimento deve ser desenvolvida de maneira que os alunos adquiram a capacidade de agir de forma crítica nesse campo. Essa cultura de movimento é própria do homem e é objeto da Educação Física, estando nela incluídas todas as atividades do movimento humano, entre eles o esporte (FINCK, 2012, p. 54).

Esse autor defende o ensino crítico, pois é a partir dele que os alunos passam a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade, os mesmos que formam falsas convicções, interesses e desejos. Assim, a tarefa da educação crítica é promover condições para que essas estruturas autoritárias sejam suspensas e o ensino encaminhado para uma emancipação, possibilitada pelo uso da linguagem, que tem papel importante no agir comunicativo.

Atualmente, entende-se a Educação Física escolar como (...) uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1988, p. 29).

Todos os alunos devem participar das aulas do componente curricular e, para que isso ocorra, diversas vivências podem ser propostas. Portanto, deve haver preocupação com a inclusão de todos os alunos nas aulas e também com a não-exclusão dos alunos nas diversas vivências. Nesse caso, deve haver uma diversidade de vivências para que todos os alunos possam experimentar as amplas possibilidades da Cultura Corporal do Movimento (DARIDO, 2008, p. 35).

Como resultado das reivindicações para que as pessoas com deficiência vivenciem seu direito à igualdade de condições, de acesso e de possibilidades de desenvolvimento, fazia-se urgente uma reforma na educação que envolvesse a todos, desde as crianças da pré-escola até os adultos, onde fossem atendidos em suas diferentes necessidades educacionais e especiais no sistema regular de ensino.

Para atender tais reivindicações, no ano de 1994, reuniram-se em Salamanca, na Espanha, representações de governos e organizações internacionais em uma Conferência Mundial de Educação Especial. Nessa conferência, os 88 representantes de governos e os 25 representantes de organizações internacionais reafirmaram o compromisso de uma educação para todos.

A Declaração de Salamanca (...) resultou em regras padrões sobre equalização de oportunidades para pessoas com deficiência, que demandam que os Estados assegurem que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (UNESCO, 1994).

Vale ressaltar que as lutas pela igualdade de ensino propondo a inclusão de educandos com necessidades especiais já existiam. Em 1988, Constituição da República Federativa do Brasil, ao explicitar os deveres do estado brasileiro em relação à educação, estabeleceu no inciso III do seu artigo 208 que um dos serviços que devem ser garantidos para o cumprimento desse dever é o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, que deve ser garantido preferencialmente na rede regular de ensino.

III O DESAFIO DO PROCESSO INCLUSIVO

Na terceira parte deste estudo de fundamentação da pesquisa, colocar-se-á em debate o desafio do processo inclusivo, a importância da participação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas aulas de Educação Física e a formação do professor de Educação Física.

3.1 Educação inclusiva

As longas lutas sociais à nível nacional e internacional, colocando em debate a igualdade entre os seres humanos, coloca em evidência a importância de se trabalhar no

campo educacional com as diferenças concretas que sempre existiram e existem na sociedade, mas que não eram levadas em consideração e, por isso, foram negadas ou desconsideradas por grande parte dos educadores.

A tendência inclusiva coloca que os professores devem trabalhar no mesmo espaço e tempo, com crianças que apresentam as mais diferentes formas de habilidades, capacidades, comportamentos e história de vida. “Logo, a escola passa a ser vista como um espaço que reconhece e valoriza a diversidade humana, onde o saber de um não é maior ou menor do que o do outro, mas, simplesmente, diferente” (SOUZA, 2012, p. 102). Para garantir qualidade de ensino a todos os alunos, a escola inclusiva, em seu sistema educacional, deve se adequar à nova realidade proposta por esta modalidade.

As NEEs fazem referência aos educandos que, ao longo de sua trajetória acadêmica, apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem, ao passo que o termo “deficiência” se refere aos educandos que apresentam algum tipo de comprometimento físico, sensorial e/ou intelectual. Segundo Silva (2012, p. 78), “A expressão alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs), foi utilizada oficialmente no Brasil, pela primeira vez, em 1986, na Portaria Cenesp/MEC nº 69/1986”.

O Conceito de NEEs, que está ligado à definição de inclusão, é utilizado para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorram de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associado, portanto, a dificuldades de aprendizagens, e não necessariamente vinculado a deficiências (BRASIL, 2004).

Ao longo da história, vários termos foram criados, tais como: anormais, idiotas, incapacitados, excepcionais, deficientes e, mais atualmente, pessoa portadora de deficiência, pessoa com deficiência, pessoa portadora de necessidades especiais e pessoas com necessidades educacionais especiais, termo sugerido para evitar os efeitos negativos de expressões que eram usadas no contexto educacional para se referir aos discentes.

As lutas em defesa da educação inclusiva iniciaram-se a partir da Declaração dos Direitos do Homem, de 1948, em que se proclama que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza. Também em 1988, a Constituição coloca no artigo 208 o atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Em 1989, a Lei nº 7.853/89 prevê apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. Em 1990, os dispositivos legais foram reforçados e obrigavam os pais ou responsáveis a matriculem seus filhos na rede regular de ensino.

A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (1990) realizada em Jomtien, na Tailândia, reporta que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial e é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação dos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que contou com 88 países, dentre eles o Brasil, e 25 Organizações Internacionais, em Assembleia Geral na cidade de Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, deliberou a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais.

Ao reafirmar o compromisso de uma educação que contemplasse desde as crianças, os jovens e os adultos em suas diferentes necessidades educacionais no sistema regular de ensino, a Conferência reconheceu a urgência de uma reforma de ensino que atenda a essa clientela. Dentre os dispositivos elencados, vale ressaltar alguns trechos da Declaração de Salamanca:

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

Essas Conferências tiveram grande influência sobre a proposta política da Educação Inclusiva. Desde então, os movimentos em prol da inclusão ganharam mais força e visibilidade.

(...) nos diversos países do mundo, o acesso de todos à educação está formalizado em lei como direito fundamental, universal, inalienável. Devemos isso às lutas históricas da sociedade que clamam por

justiça e equidade sob a concepção de igualdade (de condições e de oportunidades), zelo pelo acolhimento às diferenças e sucesso no convívio em sociedade (SILVA, 2015, p. 17).

A escola inclusiva deve ser a escola que faz um ensino envolvendo a todos, onde as mudanças que precisem ser feitas não fiquem apenas no papel, mas que sejam colocadas em prática em benefício de todos os educandos. De acordo com a Política Nacional de Educação Inclusiva, do ano de 2008, todos têm direito de estarem juntos em sala de aula. Independentemente se têm necessidades especiais ou não, devem estar aprendendo e participando juntos para que se possa ser superada essa discriminação. Sobre essa temática, Souza (2012, p. 24) *cit. in* Sasaki (1999) nos diz que:

(...) é nesse paradigma que as escolas precisam ser estruturadas para acolher todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas, ou seja, é o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional.

O objetivo primordial da proposta inclusiva é que o ingresso do aluno à escola não se resume apenas no direito de acesso ao espaço escolar pelo discente com NEE, mas que tenha sua permanência garantida com sucesso acadêmico. Para que isso aconteça, deve haver adequação das propostas metodológicas que atenda as especificidades desse discente. A educação inclusiva não se limita a que os pais matriculem seus filhos e que eles frequentem a escola comum, mas que a ele seja dado todas as oportunidades na aquisição e manutenção de um nível aceitável de conhecimento.

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

A escola é a primeira instituição que as pessoas, ainda crianças, conhecem depois da família. A esse respeito, Silva (2015, p. 43) nos diz que

(...) o desafio da escola é atenuar os efeitos das desigualdades e preparar cada indivíduo para lutar e se defender nas melhores condições possíveis no cenário social, e continua dizendo que, a escola deve fomentar

as diversas formas de viver, pensar e sentir, estimular o pluralismo e cultivar a originalidade das diferenças individuais como a expressão mais genuína da riqueza da comunidade humana e da tolerância social.

O espaço escolar é tido como o ambiente mais favorável para trabalhar com a diversidade na proposta inclusiva, que deve ser centrada na igualdade, no qual todos têm assegurado o direito de aprender, considerando as especificidades dos sujeitos, propondo atendimento adequado às necessidades motoras, visuais, linguísticas e cognitivas dos discentes matriculados no ensino regular. Ao valorizar as diferenças com propostas pedagógicas adequadas, a escola cumprirá o seu papel social. Souza (2019, p. 14) reforça essa afirmação dizendo que

As políticas de educação especial na concepção da educação inclusiva atribuem ao espaço escolar as características de atuação dos sujeitos com necessidades educacionais especiais de conviverem e aprenderem nos mesmos espaços das pessoas que não apresentam deficiência, nesse sentido, a escola, na perspectiva da inclusão, adequa propostas e estratégias às necessidades especiais dos sujeitos, potencializando habilidades, competências e dirimindo as dificuldades sociais, linguísticas e motoras dos sujeitos.

Em algum momento de nossas vidas, podemos desenvolver ou adquirir algum tipo de deficiência, necessitando de recursos específicos diante dessa nova condição, que pode ser temporária ou permanente, essa condição irá exigir um atendimento educacional especializado durante o processo de escolarização.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser ofertado aos alunos, caso haja necessidade em alguma das etapas, níveis ou modalidade da educação básica a qual o discente está inserido, em turno oposto. As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, munidas de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos da educação especial com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.

Souza (2019, p. 27/28) acrescenta que

Nos espaços escolares, o AEE destina-se à atenção aos alunos com deficiências e, para nortear os fazeres pedagógicos, instrumentos como o Manual de Orientação e Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais via Ministério da Educação, em 2010, definem os alunos público-alvo do AEE da seguinte forma:

- alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- alunos com altas habilidades ou superdotação- aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade;
- alunos com transtornos globais do desenvolvimento- os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Desde o ano de 2016, pessoas com autismo vêm conquistando, por força de lei ou de projetos, alguns direitos, tais como a aprovação de atendimento prioritário para as pessoas diagnosticadas com autismo em locais públicos, como restaurantes, bancos, farmácias e supermercados, em vigor no Rio de Janeiro por meio da Lei Municipal nº 6.101/2016. No Estado do Amapá, a Lei nº 2.170, de 3 de maio de 2017, também entre outras providências, prevê o atendimento prioritário a pessoas diagnosticadas com autismo.

Educação Especial e Educação Inclusiva, apesar de estarem intimamente ligadas, assumem características diferentes. A Educação Inclusiva está relacionada ao acesso na classe convencional da rede regular de ensino para todas as pessoas. Já a Educação Especial assume o papel de organizar os meios necessários para desenvolver os potenciais das pessoas com NEE, em escolas especializadas ou não (BRASIL, 2008). De acordo com Lopes e Fabris (2013) *cit. in* Souza (2019, p. 103)

(...) na educação especial os alunos com NEE devem ser atendidos no mesmo ambiente dos demais alunos, apenas fazendo-se as adaptações necessárias para o atendimento de suas necessidades específicas. E continua: E por educação inclusiva se entende o processo de inclusão dos alunos com NEE ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus. Nessa perspectiva, não cabe mais a escola apenas receber e integrar o aluno com NEE. Ela deverá prover e dispor de recursos, metodologias e currículos para atender à diversidade de alunos.

Para colocar em prática o processo inclusivo, as escolas precisam mudar seu perfil para atender a todos de forma justa para que a exclusão deixe de existir. Há a necessidade de instalações adequadas, pois alguns discentes têm dificuldades de locomoção, a adequação do material, professores capacitados para dar conta dessa árdua missão, juntando-se a tudo isso a participação ativa da família e da comunidade escolar.

É importante salientar que o Decreto nº 7.611/2011 definiu, em seu artigo 3º, o apoio técnico e financeiro a ser prestado pelo Ministério da Educação, com a finalidade de promover o atendimento educacional especializado tanto na educação básica quanto na superior, por meio das seguintes ações:

- I - Implantação de sala de recursos multifuncionais;
- II - Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III - Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para educação inclusiva;
- IV - Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V - Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade; e
- VI - Estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011).

É preciso que todos os envolvidos na questão da educação inclusiva cumpram seu papel e que também cobrem do poder público o cumprimento dessas ações propostas em lei. As mudanças a serem efetivadas nas escolas exigem treinamento (aprimoramento) da equipe escolar, para uso de material tecnológico e na comunicação com os discentes com NEE, compra de materiais e equipamentos necessários para o desenvolvimento da educação inclusiva, atendendo a todos em suas diferenças e limitações, minimizando as suas dificuldades. A escola precisa estar preparada, da melhor forma possível, para assumir essa tarefa inclusiva, que não é fácil, recebendo todas as diferenças que se fazem presentes na sociedade, vindo de encontro ao que preconiza a Declaração de Salamanca.

A partir de 2008, data em que foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, houve um aumento significativo de alunos com NEE matriculados nas escolas da educação básica, pois tornou-se obrigatório que as escolas os recebessem e organizassem seus planejamentos de ensino de modo a contemplar todas as especificidades desse alunado. Ao professor cabe a responsabilidade de elaborar atividades de aprendizagem de acordo com essas especificidades apresentadas por esses alunos, respeitando suas limitações, estimulando-os na busca de sua autonomia.

Incluir é necessário, sobretudo, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para levar a vida em sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto – afinal, ele nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos (MANTOAN, 2015, p. 59).

3.2 Atividade física para a pessoa com deficiência

Estudos demonstram que o uso da atividade física ou do exercício como tratamento médico ou como terapia não é recente. O exercício usado como terapia remonta à China, por volta de 3.000 a.C. Sabe-se que os antigos gregos e romanos reconheciam o valor médico e terapêutico do exercício físico. Segundo Oliveira (2006, p. 17),

Os chineses parecem haver sido os primeiros a racionalizar o movimento humano, emprestando-lhe, ainda, um forte conteúdo médico. Criaram, provavelmente, o mais antigo sistema de ginástica terapêutica de que se tem notícia: era o *Kong-Fou* (a arte do homem) – surgido por volta de 2700 a.C. – e praticado pela seita *Tao-Tsé*, onde a pessoa executava os movimentos nas mais diversas posições, obedecendo a certos critérios sobre respiração, tudo de acordo com a doença a ser tratada. Há que se ressaltar, ainda, o aspecto religioso dessa prática que, além de curar enfermidades do corpo, servia para torná-lo um “leal servidor da alma”.

A atividade física voltada para suprir as necessidades especiais de portadores de deficiência teve seu início no século XIX, nos Estados Unidos, para cegos e outras deficiências com orientação médica, e era de natureza preventiva e corretiva, tendo como objetivo evitar doença, promovendo a saúde e o vigor da mente e do corpo, tendo como influência a ginástica médica de Ling.

Em decorrência da Segunda Guerra Mundial, a década de 1950 foi marcada pelo surgimento dos primeiros centros de reabilitação física inspirados nos centros de recuperação da Europa e Estados Unidos, que haviam desenvolvido métodos inovadores de reabilitação para tratar soldados vítimas da guerra (RODRIGUES NETO, 2019, *cit. in* SOUZA, 2019, p. 127).

Complementando o acima exposto, Vargas, ao citar Cidade e Freitas (2002, p. 77/78), nos diz que “Foi preciso que a sociedade sentisse necessidade de reabilitar os indivíduos traumatizados vertebromedulares, advindos, da primeira e da segunda guerra mundial, para reconhecer o papel da atividade física no auxílio à reabilitação e para que o desporto para deficientes se tornasse uma realidade”.

Além dos jogos, esportes e atividades adaptadas, que eram oferecidas às necessidades desses indivíduos, que contavam não só com trabalho de reabilitação física, mas também necessitavam de recuperação emocional, social e psicológica para curar as feridas do corpo e da alma. Desse modo, esses indivíduos despertaram um interesse até maior

do que antes das sequelas resultantes da guerra. Com o tempo, começaram a participar também os paraplégicos por poliomielite, os amputados e outros deficientes ortopédicos.

O desporto adaptado surge após a Segunda Grande Guerra, onde passou a ser praticado pelas pessoas em condições de deficiências adquiridas durante aquele trágico evento. A sociedade passa a se preocupar em oferecer condições de maior inclusão e saúde através de processos terapêuticos a essas pessoas. A existência de inúmeros mutilados gerou uma preocupação no sentido de reintegrá-los a sociedade através da formação de grupos de atividades físicas no intuito de reabilitá-los.

Neste período, a prática de atividades físicas adaptadas tinha como objetivo, através da atividade física, a oferta de uma melhor qualidade de vida para as pessoas portadoras de algum tipo de deficiência em busca de sua autonomia.

O esporte adaptado começou a se expandir por causa das consequências da II Grande Guerra Mundial, mais especificamente entre os anos de 1944 e 1952, quando o médico inglês Ludwig Guttman teve a ideia da criação dos Esportes Adaptados para aumentar a integração dos deficientes com a sociedade e também auxiliar na recuperação das deficiências e autoestima, já que os soldados voltavam para casa com graves lesões e mutilações. As primeiras atividades aconteceram nas dependências de um hospital em Stoke Mandeville (SOLER, 2005, p. 174).

Nesse sentido, a atividade esportiva com a finalidade de reabilitação e inclusão em suas diferentes formas de manifestação aponta que a mais importante é aquela que “objetiva a inserção de pessoas com deficiência no mundo esportivo, a partir da adaptação das práticas. (...) O movimento de inclusão é uma forma elaborada que procura, através de ações articuladas, adaptar a pessoa com deficiência à sociedade e vice-versa” (MARQUES *et al*, p. 369, *cit. in* VARGAS, 2014, p. 23).

Segundo Winnick (2004, p. 17), desde 1900, as guerras têm estimulado as oportunidades de competição esportiva. Atribui-se a Sir Ludwig Guttman, de Stoke Mandeville, na Inglaterra, a introdução da competição esportiva como parte integrante da reabilitação de veteranos portadores de deficiência. No final da década de 1940, o Stoke Mandeville Hospital patrocinou os primeiros jogos reconhecidos para atletas em cadeira de rodas. Essa competição coincidiu com a XIV Olimpíada e participaram 16 veteranos de guerra.

Esses jogos tiveram sua infraestrutura ampliada em razão da dedicação e trabalho do Dr. Guttman, pioneiro na utilização das atividades adaptadas no processo de reinclusão e

reabilitação através do esporte, até seu sonho se tornar realidade, ou seja, que o evento tivesse o mesmo impacto de uma Olimpíada. O sonho de Guttman se concretizou em 1960 – ano em que ocorrem, em Roma, os primeiros jogos Paraolímpicos. Daquele tempo para os dias atuais, a Paraolimpíada se realiza de quatro em quatro anos, sempre na mesma cidade e nas mesmas instalações da Olimpíada (SIQUEIRA, 2005, p. 7, *cit. in* VARGAS, 2014, p. 24).

Complementando o acima exposto, Diehl (2008, p. 33) faz a seguinte colocação:

O Dr. Guttman via no esporte uma maneira de integração dessas pessoas à sociedade, por meio de sua reabilitação física e mental. Aproveitando a realização dos Jogos Olímpicos de Verão na Inglaterra, organiza jogos para paraplégicos em Stoke Mandeville. Esses jogos, que tiveram a participação de veteranos de guerra, coincidiram com a realização da XIV Olimpíada em Londres.

O Brasil estreou nas Paraolimpíadas em 1972, nos jogos de Heidelberg, Alemanha, em uma disputa entre 1.400 competidores de 44 países. É cada vez maior o envolvimento da pessoa deficiente em atividades esportivas adaptadas. O resultado nas Paraolimpíadas demonstra essa realidade pelas medalhas conquistadas e pelo desempenho dos competidores. Isso mostra que a pessoa deficiente, apesar de suas limitações, possui potencialidades que podem ser desenvolvidas, desde que lhes sejam dadas oportunidades.

No Brasil, o desporto adaptado surgiu “através das iniciativas de Robson Sampaio de Almeida, do Rio de Janeiro, e Serafim Del Grande, da cidade de São Paulo, que procuraram os serviços de reabilitação nos Estados Unidos, na década de 50, após ficarem deficientes físicos, em decorrência de Acidentes” (ARAÚJO, 1998, p. 28, *cit. in* VARGAS, 2014, p. 24).

Após o término da Segunda Guerra Mundial, ao final da década de 1940 e início de 1950, houve uma mudança na forma de atendimento às pessoas com deficiência, além da mobilização de diferentes grupos que sofreram exclusão, com o intuito de garantir direitos plenos de cidadania. A luta pela inclusão das pessoas com deficiência foi fortalecida no mundo todo, abandonando a história de séculos de discriminação em relação às suas necessidades diferenciadas, a partir do documento que passou a inspirar, em 1948, a Declaração Universal de Direitos Humanos (RODRIGUES, 2016, p. 61).

Em âmbito mundial, a Primeira Guerra favoreceu algumas movimentações para a visibilidade dos deficientes que adquiriram lesões em decorrência da guerra, como o Fundo Permanente de Ajuda aos Cegos de Guerra, nos Estados Unidos da América, que mais tarde foi nomeado Hellen Keller *International Incorporated*.

Porém, foi após a Segunda Guerra Mundial que esses movimentos se intensificaram, em decorrência da quantidade de mutilados. Assim, surgem realizações importantes que vão resultar na criação de declarações e no Conselho Mundial das Organizações Relacionadas ao Incapacitado, visando o direito à educação, treinamento, reabilitação e orientação na tentativa de garantir o aproveitamento máximo de suas capacidades, além do direito da vida em família (JANNUZZI, 2012).

Entretanto, ainda muito relacionado com as questões de “anormalidade”, em que a reabilitação fazia referência a um processo desenvolvido pela equipe multiprofissional de saúde com a finalidade de auxiliar o deficiente a alcançar as mesmas metas de vida dos não deficientes, na perspectiva de corrigir a falta (PACHECO; ALVES, 2016, *cit. in* SOUZA, 2019, p. 299).

O Brasil, desde a década de 1970, vem travando uma árdua batalha frente aos problemas educacionais, principalmente no que se refere ao ensino e a pesquisa voltados a pessoa com deficiência. Alguns resultados já se fazem notar, tais como:

Os trabalhos que a área da Educação Física vem desenvolvendo com as pessoas com deficiência e que possibilitou a abertura de novos campos de trabalho e pesquisa. A fundação da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada, a criação de um Grupo de Trabalho nos Congressos de CBCE, a inclusão de várias linhas de pesquisas nos Programas de Mestrado e Doutorado no Brasil, tanto em Educação quanto em Educação Física, o fortalecimento do Comitê Paraolímpico Brasileiro (...) (CARMO, 2002, p. 7)

O mesmo autor ressalta que esses resultados são “fruto de uma longa luta social envolvendo diferentes segmentos *de e para deficientes*, brasileiros e de outras nações”. Rodrigues (2016, p. 60) *cit. in* Fernandes (2007, p. 27) complementa o acima enunciado ao dizer que:

Somente no século XX é que se inicia a mudança das concepções de atendimento às pessoas com deficiência. Foram muitos fatores que contribuíram para isso, dentre eles os avanços científicos que permitiam uma análise mais abrangente da questão da deficiência e suas implicações. Merece destaque o campo da Psicologia que, nas últimas décadas de 1800 e no início de 1900, firma-se como campo de estudo e inicia suas investigações para conhecer a mente humana e seus desdobramentos, por meio de estudos experimentais.

Por muito tempo, indivíduos que apresentassem alguma deficiência física, ou que não apresentasse o biótipo considerado ideal para praticar alguma atividade física ou esportiva, eram alijados, excluídos. A prática esportiva surge nesse cenário com a finalidade

de reabilitação e inclusão desses indivíduos e se diferenciam quanto a sua aplicação e aos objetivos que se pretendiam alcançar.

A educação física e o esporte adaptado, que no seu início foi praticado com a finalidade de reabilitação e integração da pessoa deficiente à sociedade, é colocado como proposta na escola, com o objetivo de trabalhar tanto os alunos com quanto sem necessidades educativas especiais, pois sua prática pode possibilitar na reabilitação do aluno deficiente de várias formas, conforme Soler (2005, p. 177):

- Nos aspectos físicos e motores, o esporte melhora a condição cardiovascular dos praticantes, aprimora a força, a agilidade, a coordenação motora, o equilíbrio e o repertório motor.
- No aspecto social, o esporte proporciona a oportunidade de sociabilização com pessoas portadoras e não portadoras de deficiência, 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 a autoestima das pessoas portadoras de deficiência, tornando-as mais otimistas para alcançarem seus objetivos.

Com a passagem do treinamento físico que era feito com orientação médica para a educação física agora voltada ao esporte, surgiu a preocupação com o desenvolvimento integral da criança. A educação física passa a atuar no interior das escolas sob a responsabilidade do professor de Educação Física no lugar do médico.

A Educação Física voltada para o aluno com deficiência, mais conhecida como Educação Física Adaptada (EFA), conseguiu perceber os limites e possibilidades dessas pessoas e tem como diretriz trabalhar com as potencialidades dos alunos (SOUZA, 2002, p. 36). O mesmo autor complementa que a EFA procurou compreender as deficiências e a maneira de adaptá-las, o que levou a um grande desenvolvimento dessa área.

Com a crescente demanda de alunos com deficiência, nas escolas do mundo inteiro, foram necessárias mudanças no atendimento à essas pessoas, com o intuito de garantir seus direitos pleno de cidadania, abandonando anos de exclusão.

Para Mantoan (2015, p. 26/27), “Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos países nórdicos em 1969, quando questionaram as práticas sociais e escolares de segregação”. Acrescenta ainda que, “Na integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino comum, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. (...) A escola não muda como um todo, mas os alunos têm de

mudar para se adaptar às suas exigências”. A autora finaliza dizendo que a inclusão “é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos devem frequentar as salas de aula regular”.

As necessidades educacionais, inspiradas nos princípios de integração e no reconhecimento de uma escola para todos, como preconiza a Declaração de Salamanca, buscaram um consenso mundial sobre os direcionamentos dos serviços educacionais especiais, conhecido como o princípio da inclusão. “A chamada escola inclusiva, teve início nos Estados Unidos em 1975, com a Lei Pública 94.142” (MRECH, 1988). Complementando essa afirmação, Guebert (2012, p. 30) nos diz que:

(...) na década de 1970, nos Estados Unidos, iniciaram-se as primeiras teorias sobre inclusão com a finalidade de proporcionar melhores condições de vida aos portadores de deficiência, contando com uma rede de informações sobre o assunto, além de serem aprovadas, em lei, as modificações curriculares para garantir-se aprendizagem desses educandos.

A escola inclusiva, que tem como eixo norteador o princípio da diversidade e das diferenças que sempre existiram e existem entre as pessoas, requer uma discussão social mais ampla, por envolver, além dos alunos com deficiência, questões referentes aos negros, índios, pobres – todos que de alguma forma são excluídos da sociedade. Enfatizando esta afirmação, Guebert (2012, p. 73/74) acrescenta:

Assim, a ideia de inclusão social surge de um movimento de educação para todos (índios, negros, deficientes e marginalizados, entre outros), em que a pessoa passa a ser vista como ser humano dotado de sentimentos e emoções, bem como com direitos assegurados e sendo sujeito de seu processo, com potencialidades e habilidades que lhe permitem a independência. E conclui: para garantir o processo inclusivo, necessitamos de três aspectos fundamentais: vontade e consciência política, profissionais qualificados e envolvimento da sociedade civil.

A Educação Física, como componente curricular obrigatório, precisa ressignificar suas práticas a fim de atender a todo o universo escolar, com atividades inclusivas que sejam possíveis a todos. Essa educação física que muitos autores chamam de Educação Física Adaptada deve permitir que todos participem juntos, tanto os alunos com e sem NEE, no intuito de criar oportunidades e, desse modo, combater a discriminação.

A escola inclusiva propõe um modelo de educação onde o professor deve trabalhar, no mesmo espaço e tempo, com crianças (alunos) que apresentam as mais diferentes formas

de habilidades, capacidades, comportamentos e histórias de vida. A igualdade universal entre os homens, que se pensava existir, dá lugar a sociedade plural, abraçando todas as diferenças, que sempre estiveram presentes, mas que eram negadas ou desconsideradas pela grande maioria dos educadores.

É cada vez maior a discussão acerca da proposta inclusiva e uma educação física que venha de encontro aos anseios da pessoa deficiente no ambiente escolar é colocada como o maior desafio para os profissionais da educação. Sobre essa temática, Cidade e Freitas (2002, p. 27) faz a seguinte contribuição: “No que concerne a área da Educação Física, a Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação, por meio da Resolução nº 03/87, do Conselho Federal de Educação, que prevê a atuação do professor de Educação Física com o portador de deficiência e outras necessidades especiais”.

A Educação Física Adaptada “é uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educacionais especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada aluno com deficiência, respeitando suas diferenças individuais” (CIDADE E FREITAS *cit. in* DUARTE E WERNER, 1995, p. 9).

Estudos comprovam que a atividade física traz inúmeros benefícios para as pessoas que a praticam, tanto na promoção da saúde, no bem-estar, na socialização, dentre outros, e esses benefícios são iguais para todos, deficientes ou não. A esse respeito, Vargas (2014, p. 99) nos diz que:

A prática de atividade física pelos portadores de deficiência estimula independência e autonomia, além de autovalorização, autoestima e autoimagem; melhora a socialização com outros grupos, as funções organofuncionais (aparelho circulatório, respiratório, digestivo, reprodutor e excretor), como também as valências físicas como: força, resistência muscular, equilíbrio estático e dinâmico e o desenvolvimento na organização de habilidades motoras e funcionais como forma de manutenção e promoção da saúde, para melhor realização das atividades da vida diária.

Para atender a diversidade que compõe o universo escolar, o profissional de Educação Física precisa estar muito bem-preparado para dar conta de atender essa nova tarefa, criando e recriando atividades possíveis a todos, não só aos mais hábeis, aos mais fortes, aos que possuem mais velocidade, pois todos os alunos devem participar juntos. “A principal missão do educador, é educar para a diversidade, para a autonomia e para o respeito a todas as diferenças” (SOLER, 2005, p. 243).

3.3 A Educação Física no contexto inclusivo

De acordo com o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), a Educação Física, como área do conhecimento, é uma ciência que estuda e aplica tudo o que envolve atividades físicas e desportivas. Enquanto profissão, seu trabalho é atender as necessidades sociais referentes as atividades físicas, de modo a estimular um estilo de vida ativo e saudável aos seres humanos.

O profissional de Educação Física é especialista na motricidade humana, atendendo as expressões do movimento corporal de acordo com os aspectos sociais, históricos e culturais da sociedade. Com relação as atividades físicas, suas responsabilidades são: diagnosticar, definir procedimentos, ministrar, orientar, desenvolver, identificar, planejar, coordenar, supervisionar, lecionar, assessorar, organizar, dirigir e avaliar.

A Educação Física, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aborda a expressão dos alunos através de práticas corporais, que possibilitam experiências sociais, estéticas, emotivas e lúdicas, essenciais para a Educação Básica. É um dos componentes curriculares e uma das competências essenciais para o Ensino Fundamental.

As aulas devem possibilitar aos alunos a construção de um conjunto de conhecimentos sobre seus movimentos, de modo a desenvolver autonomia sobre a cultura corporal de movimento, para cuidar de si e dos outros. Dessa forma, são capazes de atuar de forma autônoma e confiante na sociedade, através das diversas finalidades humanas que envolvem o corpo em movimento.

Educação Física e BNCC consideram as práticas corporais tematizadas e divididas em seis unidades fundamentais que devem ser abordadas ao longo do Ensino Fundamental, apresentando possibilidades de manifestações culturais:

- **Brincadeiras e Jogos:** são atividades voluntárias realizadas em grupos para fins de recreação e lazer, em que os participantes criam regras comuns para todos. Caracterizam expressões culturais e a possibilidade de aprender sobre a convivência social.
- **Esportes:** envolvem práticas corporais realizadas com o intuito de comparação e competição entre indivíduos ou grupos quanto ao melhor desempenho. Possibilitam normas formais e específicas para a disputa.

- **Ginásticas:** de modo geral, exploram as possibilidades de expressão corporal, a interação social e o compartilhamento do aprendizado através das práticas corporais. As outras modalidades permitem o aprimoramento do condicionamento físico e a conscientização corporal.
- **Danças:** práticas corporais que se caracterizam a partir do ritmo musical, de modo a formar uma coreografia, e exploram a expressão corporal de forma individual ou coletiva, com codificações específicas.
- **Lutas:** abordam disputas corporais entre adversários, utilizando-se de movimentos orientados por técnicas e estratégias de ataque e/ou defesa.
- **Aventura:** explora as práticas corporais em um ambiente desafiador, seja na natureza ou na cidade, envolvendo correr, escalar, pular, saltar, escorregar e qualquer atividade considerada de risco.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) entendem a Educação Física como uma área do conhecimento da Cultura Corporal de Movimento e a Educação Física escolar como um componente curricular que introduz e integra os alunos nessa Cultura Corporal de Movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

A Educação Física trata do movimento humano, portanto cabe ao professor utilizar em suas aulas as atividades acima mencionadas, como os jogos, a dança, a ginástica, as lutas, entre outras, utilizando de metodologias que projetem valores solidários, de inclusão e de respeito ao próximo, de forma a contribuir para a formação de um indivíduo pensante, cidadão crítico que seja sujeito de seu corpo, suas ideias e sua história, buscando sua autonomia.

De acordo com o CONFEF (2002), os PCN (Brasil, 1997) evidenciam que as aulas de Educação Física devem ser desenvolvidas na perspectiva “de possibilitar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática, não seletiva, visando sua formação e aprimoramento humano”, além de ressaltar que os alunos portadores de deficiência não podem ser privados das aulas, pois têm direito garantido de acesso ao conhecimento tanto quanto os demais (FINCK, 2012, p. 33).

Ainda sobre os PCNs, vale salientar que foram elaborados e apresentados aos professores brasileiros, apontando duas vertentes: o “respeito às diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país” e a “necessidade de construção de referências

nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (1998, p. 5). Logo, o objetivo dos PCNs é a criação de condições nas unidades escolares para que os jovens tenham acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e essenciais ao exercício pleno da cidadania (OSBORNE, 2013, p. 82).

A proposta da educação deve ser o de promover a formação de cidadãos críticos, que tenham consciência dos seus direitos e deveres, pois só assim serão capazes de assumir seu papel de forma ativa na sociedade e não serem repetidores do sistema vigente. A esse respeito, Osborne (2013, p. 114), na citação do Coletivo de Autores (2004), ressalta que: “A Educação Física escolar (EFE) tem papel importante nesse processo de transformação, não devendo, no entanto, reproduzir em suas aulas o movimento pelo movimento, o corpo máquina o corpo objeto da sociedade, sem desejos, sem história, sem cultura, adotando uma postura de corpo sujeito”.

As mudanças que precisam ser realizadas nesse contexto requerem um profissional que conheça as necessidades de seus alunos, pois são pessoas em desenvolvimento, e as aulas de Educação Física podem colaborar tanto para o fortalecimento físico, como para o desenvolvimento das capacidades perceptivas, afetivas, de integração e de inclusão social.

É cada vez maior o número de crianças com alguma deficiência que adentram as escolas no mundo inteiro. A educação inclusiva é uma realidade, já não pode e nem deve haver retrocesso. Para tanto, é urgente que a sociedade como um todo invista nesta ideia, em benefício não apenas da clientela da educação especial, mas de toda diversidade que compõe o universo escolar. Neste sentido, há a necessidade de avançar em pesquisas com o objetivo de dar respostas à nova relação social, que deve ser definida a partir da inclusão social.

Em virtude do acima exposto, é imprescindível o acompanhamento do desenvolvimento infantil desde os primeiros anos de vida, na promoção da saúde, na prevenção ou agravamento de algum problema e na identificação de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.

Este acompanhamento nos dá maior garantia de acesso, o mais cedo possível, a avaliação, diagnóstico diferencial, tratamento e reabilitação, inclusive a estimulação precoce das crianças que necessitam de cuidados especiais. (...) possibilitando a conquista de uma maior funcionalidade das crianças que apresentam alguma deficiência, permitindo assim um futuro com mais autonomia e inclusão social (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2016, p. 11).

Os primeiros anos de vida são considerados de vital importância para o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e sensoriais. É neste período que ocorre o processo de maturação do sistema nervoso central, por isso, quanto mais cedo for detectado algum problema, mais cedo se fará o diagnóstico e, caso necessário, a intervenção precoce na melhoria do desempenho dessas crianças alcançarão melhores resultados.

Desse modo, a atividade física pode ser considerada como um importante aliado, pois pode contribuir no processo de formação dos alunos no desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, cognitivas e interpessoais no sentido de que esses aspectos sejam construídos o mais cedo possível, sendo importante estimular as qualidades físicas, capacidades motoras, força, resistência e outros o mais rápido possível.

A história da Educação Física nos mostra que o aluno com NEE por muito tempo foi discriminado, “sendo negada sua matrícula nos estabelecimentos de ensino secundário de alunos cujo estado patológico os impeçam de permanentemente frequentar as aulas de Educação Física” (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 67, *cit. in* ALVES, 2019, p. 19).

Atualmente, o tratamento direcionado a população com NEE, em virtude dos valores difundidos pela inclusão e pelo respeito a diversidade humana, mostra que é necessário mudanças urgentes, no sentido de garantir o direito à educação desses alunos junto aos alunos que não possuem NEE. No que diz respeito à Educação Física, “A participação nessa aula pode trazer benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades perceptivas, afetivas, de integração e inclusão social, que levam este aluno a uma maior condição de consciência em busca de sua futura autonomia e independência” (PCN, 1996).

Os profissionais de Educação Física podem e devem utilizar os jogos como instrumento pedagógico, no sentido de desenvolver uma melhor relação entre os com e sem NEE, sendo o facilitador nesse relacionamento no incentivo de ações positivas para os alunos com a criação de atividades que proporcione possibilidades inclusivas entre todos.

(...) O ensino lúdico tem ocupado um importante papel no ambiente escolar, como uma prática prazerosa de auxílio à promoção da aprendizagem. A atividade lúdica, representada por jogos e brincadeiras, pode desenvolver o aprendizado da criança dentro da sala de aula, pois o brincar no cotidiano da sala de aula pode ser encarado como algo sério e de cunho pedagógico, para tal faz-se necessário o conhecer das diversas práticas lúdicas (SOUZA, 2019, p. 238).

Para atender os desafios propostos pela educação inclusiva, a Educação Física volta seu olhar para o educando com deficiência, na intenção de minimizar as diferenças que sempre existiram na sociedade, mas que eram ignoradas, procurando atender suas necessidades e seus interesses, fazendo com que todos sejam beneficiados dessa prática. O professor precisa ter conhecimento para compreender os limites e as possibilidades de inclusão desses alunos na escola. A Educação Física Adaptada vem para o interior da escola para auxiliar o professor nessa árdua tarefa.

“(…) A função principal na recreação terapêutica ou de educação física adaptada é de promover a autoaceitação e a confiança que permitirão a pessoa deficiente desenvolver habilidades e talentos que compensam a sua deficiência física” (VARGAS, 2014, p. 101). Cidade e Freitas (1997, p. 27) reforça que “O programa de Educação Física, quando adaptada ao aluno com deficiência, possibilita-lhe a compreensão de suas limitações e capacidades, auxiliando-o na busca de uma melhor performance”.

É crucial a participação dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física, para desenvolver suas capacidades perceptivas, afetivas e de inclusão, favorecendo sua autonomia. Para isso, o profissional da área deve criar estratégias para que todos possam estar juntos na mesma aula, respeitando as especificidades de cada um, tendo como motivo principal a necessidade de a criança criar, diversificar e aumentar sua bagagem motora. Em complemento ao exposto, Diehl (2008, p. 37) nos diz que

Assim como a atividade física regular, a atividade motora adaptada também visa proporcionar, por meio de jogos, já existentes ou criados para pessoas com deficiência maior bem-estar, qualidade de vida, maior autonomia e o atendimento das necessidades motoras básicas. A atividade motora adaptada assegura à pessoa com deficiência uma melhor qualidade de vida, pois a capacita a incrementar o seu desenvolvimento motor, perceptivo e socioafetivo. As relações sociais e afetivas levam a um autoconhecimento positivo e, com isso, proporcionam à pessoa com deficiência a possibilidade de interagir socialmente.

O jogo é um instrumento transcendental de aprendizagem que o educador tem de aproveitar como recurso para incidir mais profundamente na formação integral da pessoa. O jogo não só promove o desenvolvimento das capacidades físicas e motoras como é, também, uma prática que introduz a criança no mundo dos valores e atitudes: o respeito às diferenças, à norma, ao espírito de equipe, à cooperação e a superação (HERNÁNDEZ, 2018, p. 15). Os jogos são uma ferramenta excelente para o trabalho inclusivo. Através dos jogos, as crianças criam um sentimento de autonomia. Soler, ao citar Friedmann (1996), nos diz que

“(...) o jogo aprimora algumas dimensões, tais como:

- Desenvolvimento da linguagem: O jogo é o canal por meio do qual os pensamentos e sentimentos são comunicados pela criança.
- Desenvolvimento cognitivo: O jogo dá acesso a um maior número de informações.
- Desenvolvimento afetivo: O jogo é a oportunidade que a criança tem de expressar seus afetos e emoções.
- Desenvolvimento físico-motor: A interação da criança em ações motoras, visuais, táteis e auditivas sobre os objetos do seu meio é essencial para o seu desenvolvimento integral.
- Desenvolvimento moral: A construção das regras cria uma relação de respeito com o adulto ou com outras crianças.”

Pelos inúmeros benefícios alcançados através da prática da atividade física, é importante que os alunos com NEE sejam incentivados a praticá-la junto a seus pares, pois a inserção desses alunos ditos “especiais” dá condições para os demais aprenderem sobre respeito, tolerância e aceitação por alguém que é “diferente”, desenvolvendo a convivência na diversidade.

Crianças não podem ser excluídas de um programa de Educação Física por causa de uma deficiência, seja temporária ou permanente, leve ou aguda, singular ou múltipla. Sempre que possível, elas devem ser incluídas na aula regular de Educação Física (RIZZO & GALLAHUE, 2008, p. 14).

Complementando essa afirmação, Hernández (2018) nos diz que, quando excluimos um aluno de um jogo em razão de sua deficiência, da sua diferença, estamos a privá-lo de uma fonte de relação e formação a qual ele tem direito, chegando até a influir no seu desenvolvimento emocional e psicológico, no seu processo de amadurecimento. Ao propor atividades físicas que envolvam alunos com NEE, o professor de Educação Física deve fazer as adaptações adequadas para que todos sejam beneficiados, pois esses alunos podem e devem participar da maioria dessas atividades, realizadas com o devido cuidado e orientação, aprendendo juntos, sem nenhum tipo de segregação ou discriminação.

A realização de atividades físicas com crianças, principalmente aquelas que envolvem jogos, devem ter caráter lúdico e favorecer situações onde a criança aprende a lidar com seus fracassos e êxitos. A variedade de atividades também prevê o esporte como um auxílio no aprimoramento da personalidade de pessoas com deficiência (BUENO E RESA, 1995).

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e do desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso as formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Os profissionais da educação física devem estar preparados para tratar com a diversidade presente nas escolas e devem entender que, mesmo que certos alunos apresentem o mesmo tipo de deficiência, não significa que tenham a mesma dificuldade para a realização das tarefas, daí a necessidade de adaptar as atividades para compensar as dificuldades apresentadas, dando condições para a participação de todos.

Hernández (2018, p. 138) dá algumas contribuições:

Por exemplo, nas deficiências físicas enfatiza-se a proposta de jogos nos quais o manejo da cadeira de rodas, os deslocamentos, o manuseio de objetos e o equilíbrio tenham um papel importante. No caso das deficiências psíquicas se insiste na compreensão e na tomada de decisões, bem como nas deficiências visuais se dá especial atenção a tudo o que tange à percepção e à orientação espacial.

Educar na diversidade não é tarefa das mais fáceis. Por isso, o professor, em suas atividades, deve dedicar esforço para desenvolver mudanças de atitudes, no sentido de estimular o respeito às diferenças, aprender sobre tolerância, ter consciência sobre as limitações e aprender a valorizar as capacidades do outro. O aluno com NEE, qualquer que seja sua deficiência, não pode ser afastado do convívio com seus pares. “ao afastar esse tipo de aluno, o sistema de ensino comete vários equívocos: reforça preconceitos e práticas discriminatórias; ignora que deficiência numa área é sempre compensada pela supereficiência em outra e, assim, despreza o potencial de seus portadores” (SOLER, 2005, p. 87).

A participação de todos nas aulas de Educação Física permite que os alunos desenvolvam a empatia e o diálogo na resolução de conflitos que possam surgir no decorrer das atividades. É preciso que haja a cooperação, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, lidar com as frustrações, entender que todos dentro de suas capacidades são capazes de realizar as atividades dentro de suas limitações.

3.4 Prática Inclusiva e Educação Física

A Educação Física pode contribuir para a formação integral do aluno, através do desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, cognitivas e interpessoais, dentre outras. Deste modo, é importante que estes aspectos sejam trabalhados desde cedo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 20 de dezembro de 2017, baseia-se em 10 competências gerais. Isso significa que toda a educação (Infantil, Fundamental e Médio) deve trabalhar sempre com as competências em foco. Cada atividade planejada deve levar em consideração essas 10 competências, nas quais é esperado que um aluno, ao sair no final do período de escolarização, as tenha adquirido. As competências têm relação com o que se espera que aquele aluno se torne como cidadão. Deste modo, as competências gerais são amplas e possibilitam uma infinidade de alternativas de como iremos incluí-las no cotidiano escolar.

A BNCC é um documento que determina os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem aprender. Todos os currículos de todas as redes públicas e particulares do país deverão conter esses conteúdos. Como a BNCC define os conhecimentos essenciais para toda a Educação Básica e é obrigatória, ela teoricamente ajuda a diminuir as desigualdades de aprendizagem: todos os alunos terão legalmente o mesmo direito de aprender o que é fundamental.

As Competências Gerais da BNCC compreendem:

1 – Conhecimento: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural. Para: Entender e intervir na realidade, colaborando para uma sociedade mais justa democrática e inclusiva.

2 – Pensamento Científico, crítico, criativo: Exercita a curiosidade intelectual, o pensamento e análise crítica, a imaginação e a criatividade. Para: Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, problematizar e criar soluções com conhecimento multidisciplinares.

3 – Senso estético e Repertório Cultural: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais. Para: Participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4 – Comunicação: Utiliza conhecimentos das linguagens verbal, verbo-visual, corporal multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital. Para: Expressar-se e partilhar informações, ideias e sentimentos, e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5 – Cultura Digital: Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa e ética. Para: Acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas com protagonismo.

6 – Autogestão: Valorizar e compreender a diversidade de saberes, entender o mundo do trabalho e construir seu projeto de vida pessoal, profissional e social. Para: Fazer melhores escolhas com liberdade, autonomia, responsabilidade e consciência crítica.

7 – Argumentação: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis. Para: Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, com posicionamento ético no cuidado consigo, com os outros e com o planeta.

8 – Autoconhecimento Autocuidado: Conhecer-se, apreciar-se, reconhecer suas emoções e as dos outros e ter autocrítica. Para: Cuidar de sua saúde física e emocional, lidar com as suas emoções e com a pressão do grupo.

9 – Empatia e Cooperação: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. Para: Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, acolher e valorizar a diversidade sem preconceitos, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

10- Autonomia: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação. Para: Tomar decisões, segundo princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

A BNCC não traz em suas páginas um tópico específico sobre a inclusão, mas espalha em toda a base dicas de como ela está compreendendo a questão da inclusão/diversidade.

No próprio texto da base, encontramos que esta tem como objetivo a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Ou seja, a inclusão faz parte de sua constituição, devendo ser trabalhada constantemente para podermos alcançar uma sociedade justa e democrática.

Independente de qual seja o conteúdo escolhido (jogos, dança, ginástica, esporte ou luta), Soler (2005, p. 94) orienta que “os processos de ensino aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, social e estética), garantindo a participação de todos, independente do seu grau de comprometimento cognitivo, sensorial ou motor”, alerta para “não ‘adaptar’ muito a aula, para que todos se sintam capazes de realizar as atividades com os alunos considerados

‘normais’” e sugere “fazer as adequações necessárias nas regras, nas atividades, na utilização do espaço, usando materiais para estimular, tanto no aluno com NEE, como em todo o grupo, possibilidades que favoreçam a sua formação integral”.

A respeito dos alunos com NEE, Cidade e Freitas (2002, p. 30) diz que frente a situação da inclusão escolar, o professor deve considerar as peculiaridades dos alunos, para poder estabelecer quais estratégias serão utilizadas. O professor de Educação Física deverá conhecer as necessidades, os interesses e possibilidades de cada aluno e de cada grupo com quem trabalha. Além disso, o autor destaca os inúmeros fatores que influenciam na aprendizagem de alunos com deficiência, entre eles:

- As características das tarefas motoras;
- As características do sujeito que aprende;
- A aprendizagem prévia;
- O contexto da aprendizagem;
- O tipo de informação etc.

Ao concluir, diz que não existe nenhum método ideal ou perfeito da Educação Física que se aplique no processo de inclusão, porque o professor sabe que pode combinar numerosos procedimentos para remover barreiras e promover a aprendizagem dos seus alunos.

Ao se relacionar diretamente com a corporalidade e com o movimento humano, a Educação Física pressupõe que haja uma atuação de forma intencional sobre o homem, como ser corpóreo e motriz, envolvendo as atividades físicas aplicadas na escola.

Na aplicação das atividades como o esporte, a dança, o jogo, entre outros conteúdos, estes devem ser realizados de forma a contribuir de maneira significativa com a formação e desenvolvimento dos alunos, de forma a oportunizar momentos pedagógicos, favorecendo a interação por meio da vivência das várias situações de ensino-aprendizagem.

Como nos explica Finck (2012, p. 26), estas atividades

“devem abranger inúmeros movimentos que envolvem muito mais do que atos motores, sendo impregnados de significados, expressividade, alegria e prazer. A vivência dessas situações oportuniza o desenvolvimento não só de habilidades, mas de competências importantes para uma melhor convivência em grupo, como a capacidade de compartilhar, trocar, ouvir e aprender com os outros”.

Complementando, a respeito dos atos motores, Neira (2009, p. 84) salienta – e pode se situar aí um dos mais sérios problemas da Educação Física – que, para uma educação

integral, que tenha por objetivo óbvio o desenvolvimento do indivíduo em todos os planos, não é suficiente o simples fazer motor, pois mesmo se admitindo o fato de que esse fazer seja sempre gerador de conhecimento, não se pode esquecer que ele poderá permanecer limitado ao inconsciente cognitivo, fora do acesso ao pensamento consciente do sujeito. A Educação Física, conduzida de maneira exclusivamente motora, estimula em grande medida o fazer motor, pouco exigindo da reflexão.

Em vista ao acima exposto, vemos que a Educação Física exerce um papel fundamental no desenvolvimento global do indivíduo. Por isso, é importante que o professor ofereça uma gama de atividades diversificadas para atender a todos os alunos. O que muitas vezes ocorre é que as aulas se desenvolvem através da prática pela prática. É preciso que todos saibam o porquê estão fazendo determinada atividade, quais os benefícios a que se propõe, entender a necessidade das atividades físicas como uma forma de vida ativa e sua contribuição para a vida diária da pessoa, porque, se não tiverem essa consciência, o ato motor se torna um simples ato mecânico.

Para alcançar os objetivos propostos pela Educação Física, o profissional da área deve oportunizar tarefas alternativas para os alunos para que se efetive a inclusão. Será possível promover a inclusão de todos os alunos a partir da criação diversificada de conteúdos e atividades. Mudanças ou adaptações devem ser feitas, quando necessário, para atender aos alunos que apresentam NEE, evitando que eles permaneçam isolados de seus colegas e das atividades escolares, pois o objetivo é que todos estejam juntos na realização da mesma atividade, respeitando seus limites.

Lemos (2002, p. 17), citando Mosston, nos diz que “Em termos de cultura corporal, torna-se óbvio que a Educação Física precisa conhecer e considerar as múltiplas diferenças entre as pessoas: variação de altura, habilidades, atributos físicos, níveis de energia, enfim, possibilidades e limites entre as necessidades físicas especiais” e faz a seguinte observação: “A questão é organizar os alunos, os equipamentos, o espaço e o tempo num relacionamento distinto capaz de criar diversas condições à aprendizagem eficaz”. As opções de organização, citadas por Mosston (1986) referentes ao estilo inclusão, são interações entre tarefas e estações (lugares, locais) da seguinte forma:

- Única Estação – única tarefa.
- Única Estação – múltiplas tarefas.
- Múltiplas Estações – tarefa única.
- Múltiplas Estações – múltiplas tarefas.

Esta forma de organização concilia cada aprendiz com o tempo, os equipamentos e o espaço para praticar o exercício. Enquanto os alunos estão envolvidos com a tarefa, o professor tem o tempo necessário para mover-se de estação a estação e oferecer o incentivo verbal apropriado a cada um.

Hernández (2018) contribui com o acima exposto ao dizer que: “Quando se trabalha com grupos grandes e só se dispõe de uma jornada, é conveniente dividir o trabalho em estações (como exposto acima) de modo a todos os subgrupos terem a possibilidade de participar de todas elas, com um sistema de revezamento por tempo”.

No que diz respeito a aprendizagem motora do aluno com deficiência, na contribuição de Cidade e Freitas (2002, p. 29) alertam para o fato de que não podemos desconsiderar a atuação de suas habilidades cognitivas, sua capacidade de atenção, memória, resolução de problemas e generalização da aprendizagem, durante todo o processo. As dificuldades para a aprendizagem de um determinado movimento ou tarefa estão relacionadas à deficiência e ao nível de comprometimento que o aluno apresenta. Algumas orientações gerais aos professores, para que se efetive a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em aulas de Educação Física, incluem:

- Agir naturalmente com os alunos;
- Acolher e receber todos com o mesmo nível de atenção e consideração;
- Responder naturalmente as perguntas dos alunos;
- Oferecer atenção e prestígio aos alunos;
- Garantir a participação de todos (individual ou em grupo), desafiando cada um a realizar o melhor, considerando as suas potencialidades;
- Realizar adaptações compartilhando opiniões. Regras sempre podem ser combinadas e recombinaadas, inventadas e reinventadas;
- Organizar jogos cooperativos (Broto, 1997), os quais são uma excelente opção para viver em comunidade;
- Promover e adequar desafios, incentivando e ajudando os alunos a superar dificuldades;
- Não subestimar o desempenho dos alunos. Aceitar formas diferentes de execução de movimentos;
- Promover o sucesso dos alunos para desenvolver a autoestima; e
- Oferecer aos alunos a oportunidade de pensar, de decidir e agir por seus próprios meios e garantir a autonomia de todos (PEDRINELLI, 2002, p. 32).

O professor deve criar alternativas para a participação nas aulas com os alunos sem e os alunos com NEE. Sabemos que o aluno com NEE tem uma forma diferente de desenvolver sua aprendizagem. É preciso criar estratégias para atingir os objetivos traçados para se atingir o desenvolvimento de todos, pois quando o professor desenvolve seu trabalho dentro da proposta inclusiva todos são contemplados, visto que o objetivo é a participação de todos.

Mantoan (2015, p. 58) propõe uma escola única para todos, em que a cooperação substituirá a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e se compoñham e os talentos de cada um sobressaiam. O professor deve propor atividades possíveis a todos, onde a competição exagerada dê lugar a cooperação, criando alternativas no combate à exclusão.

Uma boa alternativa é basear o trabalho na pedagogia cooperativa (BROTO, 2001, *cit. in* SOLER, 2005 e PEDRINELLI, 2002), criando novos jogos, ou seja, jogos em que todos possam vencer, independentemente de suas habilidades. Só assim, quem tem pouca habilidade motora, por exemplo, pode estar sempre participando e sendo capacitado em suas dificuldades. Os jogos cooperativos favorecem algumas atitudes, tais como:

- Evitam situações de exclusão;
- Diminuem as chances de experiências negativas;
- Favorecem o desenvolvimento das habilidades motoras e capacidades físicas (universo psicomotor);
- Estimula um clima de alegria e descontração;
- Promove o respeito pelas diferenças;
- Ensinam para além das regras e estruturas do jogo.

Outra alternativa seria os jogos sensibilizadores, propostos por Hernández (2018, p. 290). A autora explica que:

Os jogos motores sensibilizadores apresentam-se como um recurso pedagógico que facilitará a compreensão da diversidade. Diz que é preciso experimentar para interiorizar e assim expressar, e dá como exemplo experiências como manobrar uma cadeira de rodas, andar sem ver e com a ajuda de uma bengala ou ensinar a acompanhar uma pessoa cega, quando vivenciadas de maneira lúdica, raramente são esquecidas. (...) Esses jogos exercem um efeito muito positivo em turma com aluno com deficiência, no intuito de levá-los a valorizar suas capacidades e compreender suas limitações. (...) O objetivo principal é sensibilizar os participantes quanto a realidade das pessoas com deficiência, fomentar atitudes positivas e solidárias baseadas no respeito à diversidade e evitar o surgimento de atitudes negativas ou não integradoras por meio do aspecto

lúdico e participativo da atividade. Na opinião da autora, isto se materializa em: Tomar consciência da realidade vivenciada por uma pessoa com deficiência, experimentar e vivenciar as limitações – a mobilidade reduzida e a diminuição sensorial e, portanto, perceber as dificuldades com que se defronta a pessoa com deficiência no dia a dia (barreiras arquitetônicas, de comunicação etc.), e valorizar as capacidades das pessoas com deficiência.

Ao aceitar o desafio da inclusão como um processo integrante da educação, que deveria acontecer no nosso dia a dia como algo natural que é o respeito ao próximo em suas singularidades, avançaremos no sentido de que todos pertencem ao mesmo grupo e estaremos valorizando a diversidade.

3.5 Casos de deficiências que professor de Educação Física deve conhecer para saber como proceder

Faz-se necessário que o professor tenha conhecimento de situações com as quais pode se deparar no seu dia a dia com alunos com deficiência, tais como:

3.5.1 Alunos com Síndrome de Down

Foi em 1866 que o médico inglês John Langdon Down descreveu pela primeira vez as características de uma criança com esta síndrome. A Síndrome de Down também pode ser chamada de Trissomia do 21, e as pessoas que a possuem de trissômicos. As pessoas com Síndrome de Down apresentam 47 cromossomos em cada célula, em vez de 46, como as demais. Este cromossomo extra localiza-se no par 21.

Uma das características da Síndrome de Down é que ela afeta diretamente o desenvolvimento psicomotor, por isso é muito importante que a criança tenha espaço para correr e brincar exercitando sua coordenação global. O trabalho psicomotor deve destacar os seguintes aspectos:

- Equilíbrio.
- Coordenação de movimentos.
- Estruturação do esquema corporal.
- Orientação espacial.
- Ritmo.
- Sensibilidade.

- Hábitos posturais.
- Exercícios respiratórios

Importante dizer que todos esses aspectos devem ser trabalhados sempre num clima de brincadeira, em que o lúdico servirá para motivar a criança a cada vez querer aprender mais. Soler (2005, p. 70) acrescenta que “a construção do conhecimento do portador de necessidades especiais deve sempre ser levado em conta”, como bem afirma Mantoan (1989): “Os portadores de deficiências constroem também seu conhecimento do mesmo modo que indivíduos normais, embora de forma mais lenta”.

O professor deve também buscar outros espaços possíveis para se trabalhar com a criança com Síndrome de Down, como por exemplo: a água e a areia, pois são elementos que estimulam a sensibilidade, e a água também pode ser usada para exercitar a respiração, por meio de exercícios de sopro e submersão (Soler, 2005, p. 72).

Todas as pessoas envolvidas no processo educacional (a comunidade, os professores, a equipe técnica, dirigentes, funcionários e alunos) precisam conhecer e respeitar o ritmo de aprendizagem de cada pessoa e entender que se forem oferecidas condições de vida a pessoa com Síndrome de Down, ela pode ter um melhor desenvolvimento, o que resultará em uma maior independência e autonomia. Nesse sentido, o papel do professor de Educação Física é de fundamental importância.

3.5.2 Alunos com deficiência auditiva

Segundo Hernández (2018, p. 47), “O grau de perda auditiva é determinado por meio de diferentes tipos de testes, dos quais a audiometria é o mais conhecido. Toda audiometria usa dois parâmetros fundamentais – intensidade e frequência – e permite estabelecer o nível ou grau de perda auditiva”. De acordo com o grau ou perda, as surdez são classificadas em:

- a) **Surdez leve ou ligeira:** perda de 20 a 40 dB (decibéis). Há a percepção da fala, mas não de todos os contrastes fonéticos. Este tipo de perda pode estar na base de algumas dislalias. As pessoas com este tipo de perda costumam fazer um esforço maior para fixar a atenção em conversa do dia a dia, o que pode acarretar fadiga.

- b) **Surdez média:** perda de 40 a 70dB. Dificuldade na percepção da fala. Os contrastes fonéticos ficam difusos. A surdez deste nível está em muitos casos na origem de retardos da linguagem.
- c) **Surdez severa:** perda de 70 a 90dB. As pessoas com este nível de perda podem perceber sons ambientais e sons vocálicos, mas dificilmente os consonânticos. Não há neste caso, um desenvolvimento espontâneo da linguagem.
- d) **Surdez profunda:** perda de mais de 90dB. Há a percepção da fala, mas somente dos elementos suprasegmentais, com alguns elementos prosódicos: melodia, ritmo etc. Tampouco há desenvolvimento espontâneo da linguagem e, ademais, as qualidades da voz soem estar alteradas.

Na presença de alunos surdos ou com deficiência auditiva, o professor deverá posicionar-se de forma que o rosto esteja visível para o aluno, facilitando a compreensão por meio da leitura labial ou da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Os aparelhos auditivos deverão ser removidos quando houver atividades que possam danificá-los. Utilizar demonstrações e/ou recursos visuais sempre que possível.

No caso de surdez decorrente de alterações no aparelho vestibular, responsável pela sensação de desequilíbrio/equilíbrio, podem ocorrer dificuldades de equilíbrio. O professor deverá encorajar o aluno a seguir demonstrações dos colegas (PEDRINELLI, 2002, p. 33).

3.5.3 Alunos com deficiência visual

Segundo Soler (2005, p. 41), “os deficientes visuais são aqueles cujas perdas visuais parciais ou totais, após melhor correção ótica ou cirúrgica, limitem seu desempenho normal”. As dificuldades visuais podem ser classificadas em dois grupos:

- 1) **Deficiência visual total:** Na qual há perda total ou resíduo mínimo de visão.
- 2) **Deficiência visual parcial:** Na qual há resíduos visuais ou de luminosidade.

Pedrinelli (2002, p. 33) diz que

É fundamental informar ao cego sobre obstáculos/materiais presentes no espaço, e remover aqueles desnecessários.

Nos casos de alunos com baixa visão, aumentar dimensões dos objetos e utilizar cores contrastantes. Sempre que possível introduzir materiais sonoros. Sempre que se dirigir ao aluno, mencione o nome. As informações sobre a atividade devem incluir explicações verbais detalhadas. O professor deixará que o aluno “perceba”, por meio do tato, como é o movimento (ele é que deve tocar o profissional). Pequenos acertos

podem ser conduzidos pelo profissional por meio do manuseio e da explicação verbal. Situações de perigo devem ser evitadas para prevenir lesões (...).

3.5.4 Alunos com deficiência física ou motora

São considerados deficientes motores as pessoas com perda total ou parcial da capacidade motora ocasionada por acidentes diversos e/ou lesão cerebral. A deficiência física pode ser classificada em cinco categorias:

- 1) **Monoplegia:** Paralisia em apenas um membro do corpo.
- 2) **Hemiplegia:** Paralisia total das funções de um dos lados do corpo.
- 3) **Paraplegia:** Paralisia da cintura para baixo comprometendo as funções das pernas.
- 4) **Tetraplegia:** Paralisia do pescoço para baixo comprometendo as funções dos braços e das pernas.
- 5) **Amputação:** Falta total ou parcial de um ou mais membros do corpo.

No que se refere aos alunos com deficiência física, várias são as crianças com esta deficiência que hoje frequentam as escolas. É necessário que o professor procure sempre informar-se sobre a condição de saúde do aluno participante, obtendo aprovação médica para participação, se for o caso. O aluno com deficiência física precisa de mais espaço individual para a atividade, considerando o uso de cadeiras de roda ou muletas, por exemplo.

No caso de alunos que necessitem do uso de cadeiras de roda, os professores devem levar em consideração os seguintes pontos, segundo Soler (2005, p. 43):

- Se a pessoa usar uma cadeira de rodas, não fale por muito tempo dando explicações demoradas, pois é incômodo ficar olhando para cima por muito tempo. Se for possível, lembre-se de se sentar.
- A cadeira de rodas é parte do espaço corporal da pessoa, quase uma extensão de seu corpo. Procure não segurar na cadeira.
- Nunca movimente a cadeira sem pedir permissão à pessoa.
- Quando escolher outra pessoa para empurrar a cadeira, explique que terá que fazê-lo com cuidado.
- O aluno com deficiência física poderá participar de qualquer atividade desde que seja empurrado por alguém.
- Pessoas com paralisia cerebral podem ter dificuldades para andar. São pessoas comuns. Geralmente, têm inteligência normal.

- Se não entender o que um portador de paralisia cerebral diz, pedir para repetir, pois é importante para que ele exercite a fala, e possa se comunicar com todos.

3.5.5 Alunos com epilepsia

No caso da epilepsia, é preciso que o professor saiba que esta é uma situação que se caracteriza pela existência de crises anômalas, que tendem a repetir-se e que partem de descargas cerebrais patológicas, não estando, necessariamente, associada à deficiência mental ou outra deficiência (CORDE, 1992).

Os sintomas mais comuns são as convulsões e as ausências. Nas convulsões existem vários tipos, sendo que uma delas apresenta-se como uma crise mais severa, com movimentos violentos e descontrolados e perda da consciência. Neste caso, o professor não deverá tentar mover a pessoa, a não ser que ela esteja em um lugar perigoso.

O professor deverá estar atento para que não haja ferimentos, porém deverá evitar controlar os movimentos do aluno, retirar de perto qualquer objeto cortante ou duro, não colocar nada na boca da pessoa enquanto ela estiver tendo uma convulsão e nem qualquer objeto para impedi-la de morder a língua. No intervalo entre os espasmos, deve-se virar gentilmente a cabeça do aluno para um lado, para que a saliva caia da sua boca e não seja levada para os pulmões quando ela respira (CIDADE E FREITAS *cit. in* WERNER, 1994).

Em complemento ao acima exposto, Soler acrescenta que é interessante pedir para que as outras crianças sejam retiradas do espaço para preservar a que está em crise, pois devemos sempre estar atento à autoestima dela. Após a crise, é comum a criança ficar sonolenta e confusa, por isso, deve-se deixá-la por alguns minutos sentada.

Já nas ausências, o que acontece é um desligamento temporário, o olhar fica vago e a criança não responde quando perguntamos algo; poucos minutos depois, ela volta à consciência, como se nada tivesse acontecido.

3.5.6 Aluno com autismo

Os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) compreendem um amplo espectro de transtornos do desenvolvimento, dentre eles o autismo. Nele há déficit em três domínios: déficit na sociabilidade, empatia e capacidade na compreensão ou percepção dos sentimentos do outro; déficit na linguagem comunicativa e imaginação e déficit no

comportamento e flexibilidade cognitiva. A manifestação dos sintomas aparece antes dos três anos de idade e frequentemente está associada a algum grau de deficiência mental.

Em 1943, o estudioso Léo Kanner definiu o autismo como diagnóstico de contato afetivo (crianças que não estabelecem relações normais com os outros), atraso na linguagem e na comunicação. O autista apresenta gestos estereotipados e sugere que seu ambiente deve permanecer inalterado (rotina). Embora tenha boa memória, seu sintoma fundamental é o isolamento. Ele estudou e descreveu a condição de crianças consideradas especiais.

De acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID 10), o Autismo passou a ser denominado como Transtorno Autista, um transtorno global do desenvolvimento, caracterizando assim um desenvolvimento anormal ou alterado, o qual deve se manifestar antes da idade de três anos e apresentar uma perturbação característica das interações sociais, comunicação e comportamento.

As características do autismo, segundo Soler (2005, p. 47), são:

- Resistência ao aprendizado.
- Hiperatividade física.
- Apego exagerado a objetos.
- Não encara as pessoas nos olhos (não mantém contato visual).
- As mudanças de rotina o desagradam.
- Dificuldade de interação com outras crianças.
- Parece surda.
- Não tem medo do perigo iminente.
- Dá risada sem motivo aparente.
- Às vezes é agressivo e destrutivo (autoflagela-se).
- Resiste ao contato físico.

Historicamente, o saber sobre o autismo esteve restrito à medicina e, no campo educacional, as intervenções foram escassas. A restrição do atendimento à essas crianças apenas a instituições de intervenção clínica e escolas de ensino especial reforçaram sua tendência ao isolamento, privando-as da possibilidade de convivência com sua geração, em ambientes mais espontâneos que retratassem a vida em sociedade.

Complementando, Mantoan (2013, p. 83) nos diz que

Ao tentar uma vivência escolar significativa para crianças com autismo, deparamo-nos com a necessidade de uma nova escola. Essa necessidade de mudança e rompimento com mecanismos educacionais

excludentes é inerente à contemporaneidade da educação e evidencia-se em sua atuação com todos os alunos. Entretanto, a maneira peculiar de estar no mundo das crianças com autismo torna a repetição de antigas práticas pedagógicas ainda mais ineficientes.

Para um diagnóstico preciso do Transtorno Autista, a criança deve ser muito bem observada, examinada e avaliada, tanto fisicamente quanto psicologicamente e neurologicamente, e sempre por um ou mais especialistas. Como em qualquer síndrome, o grau de comprometimento cognitivo pode variar do mais severo para o mais brando e atinge indiscriminadamente a todas as classes sociais.

Ao receber uma criança com autismo, evidencia-se a impossibilidade de atuarmos sob a lógica da prontidão e dos objetivos e planejamentos pré-concebidos, com a organização de espaços e tempos rígidos. Faz-se necessário investir tempo no conhecimento desse aluno através do cotidiano escolar para que se possa estabelecer as estratégias pedagógicas e reconhecer as possibilidades de aprendizado (MANTOAN, 2013, p. 85).

Devemos levar em consideração que nem sempre é fácil fechar um diagnóstico do Transtorno Autista. Se a criança não tiver nenhum comprometimento de saúde, pode participar das aulas de Educação Física, juntamente com seus pares. O professor da área deve estimular esse aluno com atividades que desperte seu interesse em participar.

3.6 A formação do Professor de Educação Física

Com a questão da inclusão dos educandos deficientes matriculados nas escolas, no ensino regular, houve a necessidade de mudanças no panorama educacional. No que diz respeito a formação do professor de Educação Física, nesse processo inclusivo, ele precisa estar preparado para atender as diferenças, as singularidades e a diversidade que compõem as salas de aula com essa clientela heterogênea que forma o universo escolar. Para que isso ocorra de forma satisfatória, o professor precisa rever sua prática pedagógica, no sentido de atender as necessidades e os desafios colocados, em atenção a participação de todos.

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do aluno – tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as (MANTOAN, 2015, p. 79).

É urgente que os professores sejam capacitados para transformar sua prática educativa. Nesse sentido, Arantes (2006, p. 57) *cit. in* Xavier (2002, p. 19) considera que:

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação coletiva, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 59, inciso III, refere-se a dois perfis de professores para atuar com alunos que apresentam NEE: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em Educação Especial. São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial e desenvolvidos competências para:

- a. Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- b. Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;
- c. Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- d. Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial.

São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar:

- a. Formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e
- b. Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Aos professores que já estão exercendo o magistério, devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Em relação à Educação Especial, desde 1988, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em relatório sobre serviços educacionais, relacionou qualidade de ensino com preparação de professores da seguinte forma: a qualidade dos serviços educacionais para pessoa com deficiência depende da qualidade da formação. Esta deverá ser parte integrante dos planos nacionais, onde se contemplam os requisitos dessa formação. No tocante à Educação Especial, há outras perspectivas decorrentes desse pressuposto (UNESCO, 1988):

- 1) A inclusão, obrigatória, da Educação Especial nas ações de formação inicial e contínua de todos os professores, nos diversos níveis de ensino;
- 2) O engajamento das instituições de ensino superior na oferta e no desenvolvimento de programas de formação em Educação Especial, abrangendo parcerias e atendendo a todos os níveis de ensino;
- 3) A visão e reconsideração do papel dos professores de Educação Especial;
- 4) Iniciativas de engajamento a programas de formação que preparem os professores para trabalhar com todo tipo de deficiência.

Para organizar situações de aprendizagens, o profissional da educação deve ter como foco principal a diversidade do universo escolar. Por isso, a formação de professores deve passar por uma redefinição das competências e das principais funções a ele atribuídas. A proposta da educação inclusiva surge nesse cenário como uma forma de garantir uma educação de qualidade, visto que é direito de todos. A esse respeito, Rodrigues (2016, p. 34) nos diz que:

Um aspecto fundamental para a efetivação da inclusão é preparar os professores para receber alunos com necessidades educacionais especiais. Faz-se necessário que tais profissionais tenham incluído em sua formação um forte componente de reflexão em torno de situações pedagógicas reais e cotidianas. A autora enfatiza que o passo inicial para a educação inclusiva consiste na capacitação de professores, tendo em vista que caberá a esses desenvolverem competências que permitam a aceitação da diversidade em sala de aula e a construção de uma prática pedagógica baseada na realidade imediata do aluno.

O professor, em sua trajetória educacional, deve estar sempre aprimorando seus conhecimentos, pois só a busca contínua de sua eficiência será capaz de lhe dar suporte e,

assim, ele será capaz de fazer a diferença frente aos desafios do cotidiano escolar. A esse respeito, Campbell (2009, p. 159) cit. in Rodrigues (2016, p. 78) fala que:

Professor eficiente é aquele que observa seus alunos, percebendo suas dificuldades, potencialidades, e desenvolve práticas que visem, ao máximo, ao desenvolvimento de cada um e de todos, utiliza métodos diferenciados de ensino e de avaliação, respeitando as limitações de cada um, buscando formas cooperativas que propiciem a integração do conjunto de seus alunos.

Em virtude do acima exposto, faz-se urgente a formação docente na proposta da educação inclusiva, pois só assim teremos profissionais capacitados para atuar com eficiência nas escolas. Ao escrever sobre a formação de professores como base do processo de inclusão, Freitas *cit. in* Evêncio (2018, p. 55) afirma que,

(...) hoje, um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos acadêmicos competências, habilidades e conhecimentos para que possam atuar em uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social.

Sobre a formação inicial, Ribeiro (2003, p. 24), baseada no dizer de Correia (1997), corrobora ao dizer que,

Durante a formação inicial de professores, deveriam ser definidas metas precisas aos diversos componentes da competência “organização e gestão de classe”. Após tomar consciência de seus contornos e de sua importância, os formandos deveriam ser ajudados a definir e experimentar na aula as estratégias e habilidades específicas de organização e gestão, a avaliar os resultados e a introduzir correções, quando necessário. Essas tentativas reflectidas e apoiadas tornar-se-iam, certamente, “esquemas de acção”. Simultaneamente, os formandos interiorizariam estratégias de detecção e rotinização, que certamente seriam preciosas no seu futuro profissional. (...) A formação contínua actual tende a valorizar os contextos de trabalho e a cooperação como factores e motores de desenvolvimento profissional. Por outro lado, defende-se a reflexão como estratégia geral indispensável à inovação e à mudança.

Os cursos de formação de professores devem também oferecer estágios supervisionados, onde o acadêmico, futuro educador, têm a oportunidade de vivenciar a prática inclusiva. Conforme o Parecer CNE/CP (Conselho Nacional de Educação e Curso de Pedagogia) nº 21/2001, o estágio se torna um elemento de integração teórico-prático e de aperfeiçoamento técnico, cultural e científico.

O estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro aluno licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto a regência.

Para transformar a escola regular e comum em uma escola inclusiva, é indispensável pensar a formação do educador em uma concepção educativa coerente com o que os documentos legais afirmam a esse respeito (BERNADO et al, 2016, p. 83).

Ainda vemos muitos professores resistentes ao processo da escola inclusiva por não se acharem preparados para trabalhar com alunos com deficiência. Nos cursos de formação não existem receitas prontas que ensinem aos professores como ministrar aulas para o educando deficiente ou com dificuldades de aprendizagem e/ou trabalhar com alunos com problemas de indisciplina. Mudanças são necessárias e devem começar nas concepções pedagógicas dos professores e na sua postura/atitude no tratamento dispensado aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Com base na Resolução CNE/CP nº 1/2002, que aprovou o Parecer CNE/CP nº 09/2001, são apontados os princípios norteadores do preparo dos futuros professores para o exercício profissional específico, quais sejam (BRASIL, 2002, p.1):

- I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II – o acolhimento e o trato da diversidade;
- III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV – o aprimoramento em práticas investigativas;
- V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias e materiais de apoio inovadores;
- VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

No processo inclusivo, a escola tem um papel de grande importância, pois está investindo na formação do cidadão do futuro. Mas para que isso seja fato, é preciso que o ensino tradicional seja superado, com novas formas de aprendizagens, como afirma Mantoan (2013, p. 61):

Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos lhes oferecer de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades. As escolas

de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas. (...) ensina-se os alunos a valorizar as diferenças, (...) Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidades de aprender frequentando uma mesma e única turma.

Com respeito a formação do profissional de Educação Física, as universidades brasileiras vêm trabalhando no intuito de reformular o papel e a importância na formação do professor nos cursos de licenciatura e sugerem um estágio curricular mais elevado e mais rigor nas disciplinas práticas na tentativa de resolver essa deficiência para que este profissional desempenhe com competência sua função.

A esse respeito, e segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o currículo como ferramenta básica de escolarização busca dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares como estratégias e critérios de atuação docente; e admitem decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola. (PCN, 1998 – Introdução).

Ainda segundo os PCN, com referência à educação física, o princípio da inclusão do aluno é o eixo fundamental que norteia a concepção e a ação pedagógica da Educação Física escolar, considerando todos os aspectos ou elementos, seja na sistematização de conteúdos e objetivos, seja no processo de ensino e aprendizagem, para evitar a exclusão ou alienação na relação com a cultura corporal de movimento. A adaptação curricular pressupõe ajustes que facilitem a aprendizagem do aluno, com a utilização de estratégias que contemplem a diversidade e as necessidades do educando deficiente.

A inclusão impõe o diálogo entre os mais diversos profissionais e organizações e torna-se um aprendizado para que as portas sejam mantidas abertas para um constante ir e vir de todos os atores envolvidos: alunos, professores, os especialistas e profissionais da área da saúde (BATISTA; MANTOAN, 2008, p. 128 *cit. in* RODRIGUES, 2016, p. 79). Em complemento ao exposto, Mittler (2003, p. 36) ressalta que:

(...) A rua que dá acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, porque, subjacente à sua filosofia, está aquele aluno ao qual se oferece o que é necessário, e assim celebra-se a diversidade.

O modelo da escola tradicional de ensino, com as turmas homogêneas, onde o professor pensava que todos os alunos aprendiam tudo ao mesmo tempo, deu lugar a essa nova escola que respeita a diversidade, onde se pretende que todos juntos e numa mesma turma, alunos com e sem necessidades especiais, sejam respeitados em seu direito de aprender. Nas aulas de Educação Física, o professor deve procurar conhecer quais as necessidades e o que os alunos são capazes de realizar, e a partir desse diagnóstico, oportunizar atividades em que estes se sintam desafiados e motivados a realizar.

O professor deve buscar identificar, em suas aulas, quais as necessidades e capacidades de cada pessoa e, com isso, procurar potencializar sua autonomia e independência, como nos diz Soler (2005, p. 127). Acrescenta, ainda, que o professor deve estar atento a alguns procedimentos que são imprescindíveis à Educação Física Inclusiva, tais como:

- Elaborar um projeto que contemple todas as diferenças.
- Conhecer o grupo de crianças, notar suas necessidades e, a partir daí, planejar.
- Elevar gradativamente o grau de dificuldade das atividades.
- Sempre demonstrar o exercício ou atividade, para que a criança possa ter uma visão global da tarefa a cumprir.
- Evitar explicações complicadas e extensas ao iniciar.
- Elogiar o acerto, mas nunca enfatizar o erro.
- Sempre, ao final da atividade, avaliá-la, e se preciso transformá-la.
- Conversar com todos os interessados (pais e pessoas que trabalhem junto com o professor) a respeito de sua conduta pedagógica.
- Nunca improvise, planeje sempre.
- Mantenha-se sempre atualizado, e, se possível, aprofunde-se no assunto, recorrendo à bibliografia existente.
- Registre sempre as aulas, com fotos, filmagens e anotações, pois é uma ótima forma de avaliar o progresso.

O processo de educação inclusiva, que defende o direito de todas as crianças e jovens a um ensino de qualidade, onde a segregação e a exclusão dê lugar a inclusão, é um movimento envolvendo países do mundo inteiro, trabalhando em prol dessa tão sonhada escola inclusiva. Para isso, é necessário que sejam revisadas as atuais concepções de ensino e aprendizagens, levando em consideração que cada vez mais as escolas estão recebendo alunos com as mais diferentes necessidades, e a escola tem que dar conta de atender a todos,

respeitando o tempo de aprendizagem de cada um desses alunos e suas singularidades. Como nos esclarece Moraes (2003, p. 137/138) *cit. in* Mantoan (2013, p. 72),:

Hoje, o foco da escola mudou. Sua missão é atender ao aprendiz, ao usuário, ao estudante. Portanto, a escola tem um usuário específico, com necessidades especiais, que aprende, representa e utiliza o conhecimento de forma diferente e que necessita ser efetivamente atendido. Essa compreensão se fundamenta nas descobertas da ciência cognitiva e da neurociência, que reconhecem a existência de diversos tipos de mentes e, conseqüentemente, de diferentes formas de aprender, lembrar, resolver problemas, compreender ou representar algo. Compreende que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e as mesmas habilidades, nem todas aprendem da mesma maneira, e que é impossível aprender tudo o que existe para aprender. Já que não podemos aprender tudo, é preciso fazer escolhas na vida e, para fazê-las, é necessário estar consciente e bem-informado.

IV ESTUDO EMPÍRICO

4.1 Metodologia

A presente pesquisa possui uma abordagem quantitativa. Segundo Minayo (2002, p. 22), a metodologia quantitativa “representaria o espaço do científico, porque traduzido ‘objetivamente’ e em dados matemáticos”. A mesma autora complementa ao dizer que “No cerne da defesa do método quantitativo enquanto suficiente para explicarmos a realidade social está a questão da *objetividade*”.

Caracteriza-se, ainda, como uma pesquisa bibliográfica, através da coleta de dados feita por meio de livros e artigos científicos, tanto publicados quanto disponibilizados virtualmente. Segundo Gil (2010, p. 50), “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

4.2 Local da Pesquisa

Inicialmente, a pesquisa seria realizada na Escola Estadual Prof. Zolito de Jesus Nunes, local escolhido por proporcionar atendimento educacional especializado à alunos com NEE. Posteriormente, a pesquisa se estendeu a outras escolas, com o objetivo de se obter uma amostra mais real sobre a atuação dos professores de Educação Física no Estado do Amapá.

A escola oferece como modalidade de ensino do 6º ao 9º Ano do Ensino Regular, funcionando nos turnos da manhã e tarde, e Educação de Jovens e Adultos (EJA) de 1ª a 4ª Etapas, funcionando no turno da noite.

A referida escola está localizada na Rua Leopoldo Machado, nº 160, no Bairro do Trem. Esta foi criada pelo Decreto nº 014/76, Ato de Reconhecimento Resolução nº 08/87, conforme dados constantes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

No ano de 2020, foram matriculados 25 (vinte e cinco) alunos com NEE.

O prédio onde funciona a escola é um espaço físico próprio do Governo do Estado do Amapá. Sua estrutura é em alvenaria e possui rampas de acessibilidade adequadas para atendimento aos alunos com NEE. Foi edificada há mais de 40 (quarenta) anos e possui estrutura em terreno plano situado no centro da cidade de Macapá.

A sala para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é pequena, o que prejudica um melhor atendimento aos alunos, e sua estrutura encontra-se comprometida. Faltam recursos como computadores adaptados e jogos pedagógicos.

A quadra onde se realizam as aulas de Educação Física, encontra-se atualmente interditada, necessitando urgente de reparos.

4.3 Sujeitos da Pesquisa

A presente pesquisa foi realizada, inicialmente, com os professores de Educação Física da Escola Estadual Professor Zolito de Jesus Nunes, de Macapá/AP. A escola possui 05 (cinco) professores da referida disciplina. Todos concordaram em responder ao questionário e colaborar com a pesquisa. Trata-se de professores que lecionam para turmas do 5º ao 9º ano, do primeiro e segundo turnos e Educação de Jovens e Adultos (EJA) matriculados na escola no ano em curso.

Para compor uma amostra significativa, foram selecionadas escolas dos diversos bairros da cidade, ao todo, 28 (vinte e oito) escolas, das quais 15 (quinze) aceitaram participar da pesquisa, compondo um universo de 50 (cinquenta) professores respondentes.

Atendendo as medidas sanitárias, em virtude da pandemia de COVID-19, os questionários foram aplicados no formato digital, ficando disponíveis de 07 a 30 de julho do ano em curso. Os professores ficaram cientes de que sua participação ocorreria de forma espontânea.

4.4 Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

A recolha dos dados foi realizada através da aplicação de um questionário, com perguntas fechadas, junto aos professores selecionados. Devido a pandemia de COVID-19, e atendendo a todos os protocolos de segurança sanitária, os professores convidados foram inquiridos, de forma anônima, a responder ao questionário online sobre seu desempenho profissional nas suas aulas, junto aos alunos com e sem NEE.

A recolha de dados se deu no mês de julho do ano em curso, de forma online, com recurso à internet, usando a Plataforma Google Forms. A análise do conteúdo dos dados coletados foi realizada através das respostas aos questionários respondidos pelos professores participantes. O projeto foi aprovado pela Plataforma Brasil (Anexo 1).

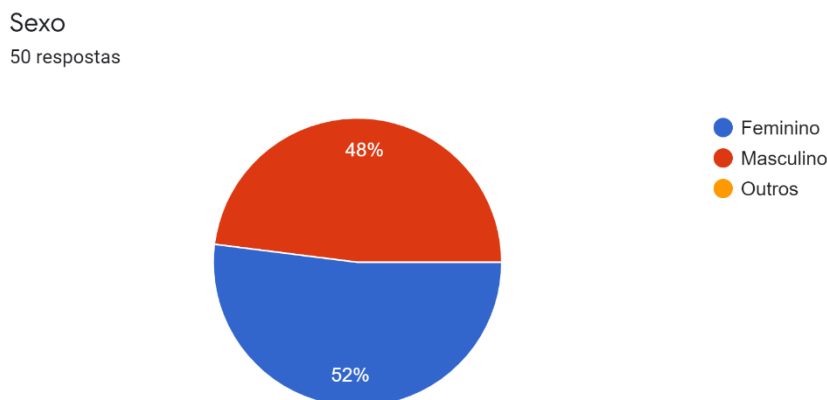
Todos os participantes forneceram consentimento informado (Anexo 2) e o instrumento de recolha de dados divide-se nas seguintes partes: na primeira parte, solicitou-se dados sociodemográficos para traçar o perfil dos participantes, obtendo informações acerca de sexo, estado civil, formação profissional e experiência profissional (ou seja, período de atuação na área de Educação Física). A segunda parte contou com 16 questões de múltipla escolha, que apresentavam como opções a serem assinaladas pelos docentes: não se aplica; discordo totalmente da afirmação; discordo quase totalmente da afirmação; concordo quase totalmente com a afirmação e concordo totalmente com a afirmação.

V APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Observando as respostas dos questionários, obtivemos os resultados sociodemográficos que se seguem:

- 48% dos respondentes são do sexo masculino, enquanto 52% são do sexo feminino (Gráfico 1);

Gráfico 1 – Sexo dos participantes



- Quanto ao estado civil, 56% são casados, 24% solteiros, 8% divorciados, 4% com união estável, 2% viúvos e 6% outros (Tabela 1);

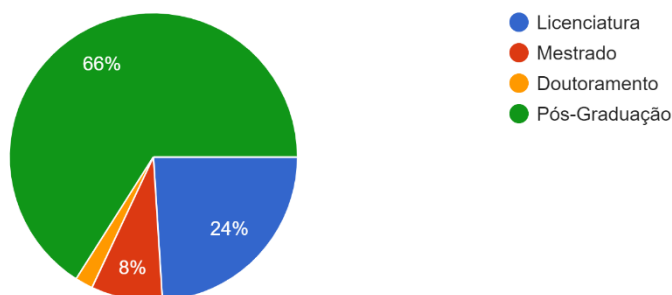
Tabela 1 – Estado civil dos participantes

Estado Civil	Quantidade	Porcentagem
Casados	28	56%
Solteiros	12	24%
Divorciados	4	8%
União estável	2	4%
Viúvos	1	2%
Outros	3	6%
TOTAL	50	100%

- Com relação a formação profissional, 24% são graduados (licenciatura), 66% são pós-graduados, 8% possuem mestrado e apenas 2% possuem doutorado. As formações desses profissionais compreendem as áreas de Educação Física, Ciências da Saúde e Geografia, enquanto as especializações figuram nas áreas de Educação Especial, Educação Inclusiva e Mídias na Educação (Gráfico 2);

Gráfico 2 – Formação dos participantes

Formação
50 respostas



- Por fim, o período de atuação na área de Educação Física pelos respondentes varia de: até 10 anos (30%), de 11 a 15 anos (16%), de 16 a 20 anos (10%) e acima de 21 anos (44%), conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Tempo de serviço dos participantes

Tempo de Serviço	Quantidade	Porcentagem
Até 10 anos	15	30%
De 11 a 15 anos	8	16%
De 16 a 20 anos	5	10%
Acima de 21 anos	22	44%
TOTAL	50	100%

Quando perguntados aos professores se eles tinham conhecimentos suficientes para trabalhar com alunos com deficiência (Questão nº 1), 14% (07 docentes) concordaram totalmente com a afirmação e 58% (29 professores) responderam que concordavam quase totalmente (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Respostas da questão 1

QUESTÃO 1 - Eu sinto que tenho o conhecimento suficiente para atingir as necessidades educacionais de alunos com deficiência.

50 respostas

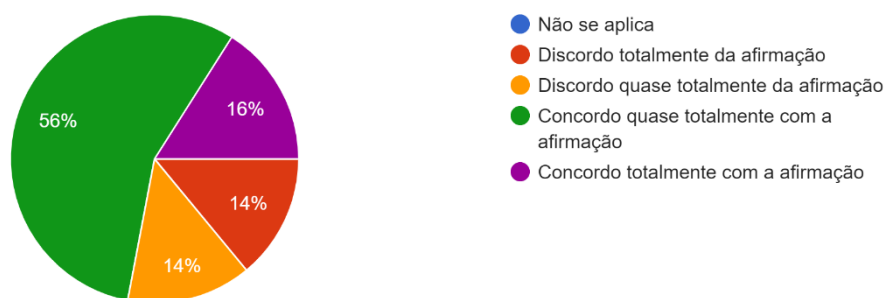


Isso demonstra que, esses professores, em sua formação, tiveram conhecimentos acerca das necessidades de alunos com deficiência, para desenvolver seu trabalho com responsabilidade e competência, “conhecendo o assunto, o professor passa a incorporá-lo a seu dia a dia, fazendo com que sua aula que já abarca tantas diferenças, passe a respeitar outras. E sobretudo, assumindo a questão da sociedade inclusiva como sua” (SOLER, 2005).

Gráfico 4 – Respostas da questão 2

QUESTÃO 2 - Com os conhecimentos que possuo, eu me sinto preparado(a) para trabalhar com alunos com deficiência.

50 respostas

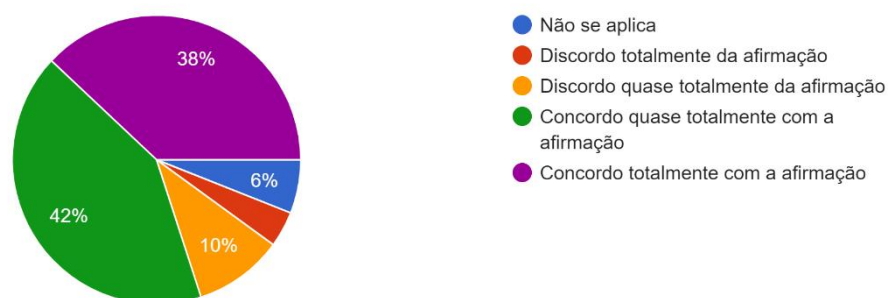


Seguindo nessa mesma linha, em atenção à Questão nº 2, 16% (08 professores) dizem se sentir preparados para trabalhar com essa população (Gráfico 4). Sabemos que a formação profissional é de grande importância para que o profissional ou futuro profissional exerça com responsabilidade sua função educativa, pois conhecendo a diversidade com que irá se defrontar, será capaz de exercer a cooperação e o respeito às diferenças. A formação

deve ir além do domínio de técnicas e táticas esportivas. Para gerir dilemas cotidianos, o professor necessitará de saberes que se constituirão tanto por meio de sua experiência pessoal, como pela sua preparação pedagógica (FINCK, 2012).

Gráfico 5 – Respostas da questão 3

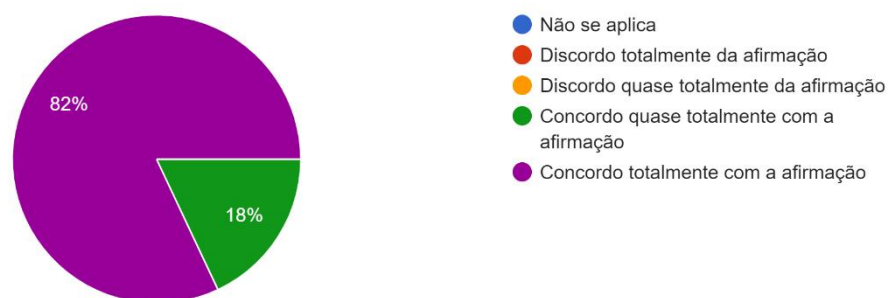
QUESTÃO 3 - Eu sinto que tenho afinidade para trabalhar com alunos com deficiência.
50 respostas



Ao serem inquiridos sobre a afinidade para trabalhar com o aluno deficiente (Questão nº 3), 38% (19 professores) concordaram totalmente com a afirmação (Gráfico 5). A prática da Educação Física é um direito de todos, independente se possuidores ou não de alguma necessidade. A escola é o local ideal para proporcionar a integração entre todos. O professor deve ter empatia, procurando se colocar no lugar do outro, vendo seus alunos como seus semelhantes com desejos e anseios. Para alguns, a escola é o único local para vivenciarem essa prática.

Gráfico 6 – Respostas da questão 4

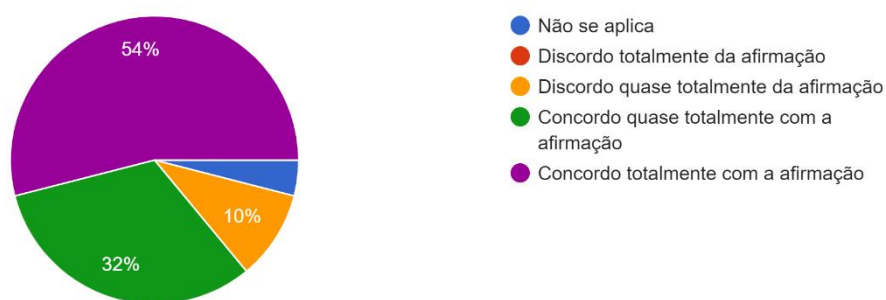
QUESTÃO 4 - Eu acredito na potencialidade de aprendizagem do aluno com deficiência.
50 respostas



Sobre as potencialidades dos alunos com deficiência (Questão nº 4), 82% (46 professores) responderam que concordam totalmente com a afirmação (Gráfico 6). O aluno, quando incentivado, pode se desenvolver de forma satisfatória, e as atividades físicas podem ajudar sobremaneira, não apenas no aspecto motor, mas no aspecto cognitivo, afetivo, social, dentre outros.

Gráfico 7 – Respostas da questão 5

QUESTÃO 5 - Eu gosto ou gostaria de ter alunos com deficiência em minhas aulas.
50 respostas



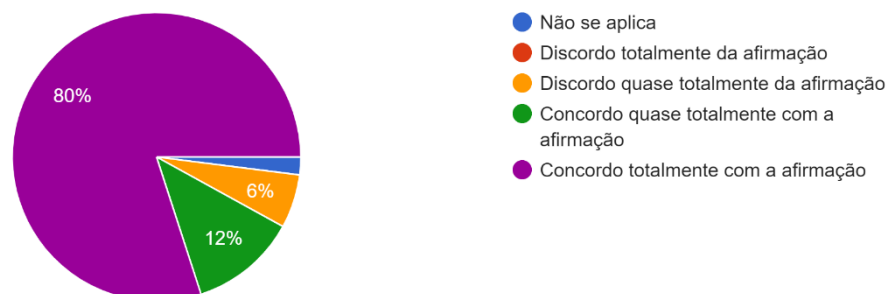
Quanto a participação desses alunos em suas aulas (Questão nº 5), mais da metade dos participantes, ou seja, 54% (27 docentes) concordaram totalmente com a afirmação (Gráfico 7). O professor deve ter o conhecimento da importância da inclusão de todos os alunos no contexto escolar.

O acesso à atividade física para alguns alunos acontece apenas na escola e isso é motivo mais que suficiente para que essa atividade tão importante seja de fato para todos. O professor só terá sua prática inclusiva “quando assumir a estratégia de apoiar, estimular, incentivar, promover o estudante, etc. num processo de valorização que independe de questões étnicas, gênero, idioma falado, classe social, religião, posição política ou social” (DARIDO, 2008, p. 39).

Gráfico 8 – Respostas da questão 6

QUESTÃO 6 - Eu pretendo participar de cursos e palestras para aumentar meus conhecimentos sobre os métodos de ensino para alunos com deficiência.

50 respostas



Em relação a participação em cursos e palestra para ampliar seus conhecimentos (Questão nº 6), 80% (40 professores) concordaram totalmente com a afirmação (Gráfico 8). Com o advento da escola inclusiva, há a necessidade de os profissionais da educação, bem como da Educação Física investirem em sua formação, seja inicial ou continuada, em cursos que contemplem as disciplinas na área da Educação Especial, pois assim serão “capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagens, bem como, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos” (ARANTES, 2006).

O professor que trabalha na proposta inclusiva, busca em sua prática cotidiana modificar as propostas existentes na perspectiva de mudar para uma prática de educação inovadora, para que todos se sintam parte integrante de uma mesma turma, apesar das diferenças existentes. Por isso é essencial a capacitação dos professores, além da habilidade na comunicação e na compreensão da criança em desenvolvimento (GALLAHUE, 2008).

Gráfico 9 – Respostas da questão 7

QUESTÃO 7 - Eu sinto que sou capaz de planejar minhas aulas considerando o direito de participação dos alunos com deficiência.

50 respostas



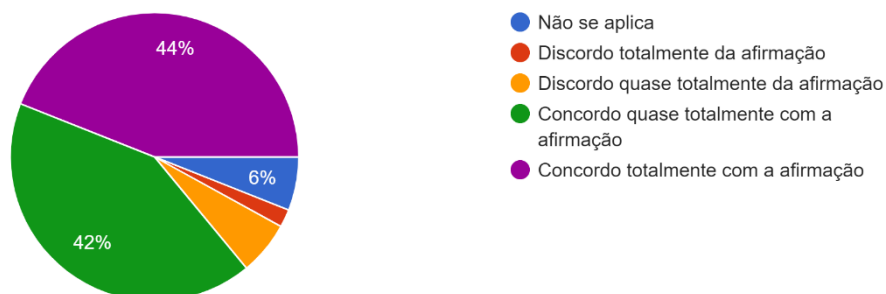
Quando planejam suas aulas, os professores devem fazê-las levando em consideração o aluno com deficiência (Questão nº 7). A esse respeito, 42% (21 professores) responderam que concordam totalmente com a afirmação (Gráfico 9). Fazer com que nenhum aluno fique fora das aulas de Educação Física é o grande desafio imposto aos profissionais dessa área. Criar atividades que sejam adequadas para que todos participem, com o objetivo de não deixar ninguém excluído, fortalece a autoestima dos alunos – não apenas dos que possuem NEE, mas de todos os que fazem parte do contexto educacional, possibilitando a interação entre o grupo. Essa interação faz com que todos se sintam incluídos, apesar das diferenças inerentes a todos os seres humanos.

É preciso que o professor reveja sua prática pedagógica frente as transformações que vêm acontecendo em nossa sociedade, para saber como deve agir com seus alunos em relação a exclusão, que ainda vemos, mesmo que de forma velada, presente em nosso meio, e criar condições possíveis para que todos sejam incluídos nas aulas, apesar das diferenças.

Gráfico 10 – Respostas da questão 8

QUESTÃO 8 - Eu sinto que consigo motivar o aluno com deficiência para participar das aulas de Educação Física.

50 respostas



Em relação a Questão nº 8, sobre a motivação do aluno com deficiência a participar na aula de Educação Física, 44% (22 professores) dizem concordar totalmente com a afirmativa (Gráfico 10). É crucial que o professor crie situações para que os alunos demonstrem gosto pela atividade proposta e participem juntos com alegria. Deve ter o cuidado em adequar as atividades para que todos se sintam incentivados a participar e, desse modo, se sintam aceitos, respeitados e capazes de realizar as atividades dentro de suas possibilidades e limitações, juntos (alunos com e sem NEE).

Gráfico 11 – Respostas da questão 9

QUESTÃO 9 - Eu sinto que a atenção oferecida ao aluno com deficiência, em minha aula é diferenciada.

50 respostas



O professor deve ter um olhar diferenciado com relação ao aluno com deficiência (Questão nº 9) e 32% (16 docentes) concordaram totalmente com a afirmativa (Gráfico 11). É essencial que o professor conheça a clientela com a qual vai trabalhar, para a partir daí

traçar seu planejamento, pois terá ocasiões em que haverá a necessidade de adaptar as atividades em atenção aos alunos com maior comprometimento.

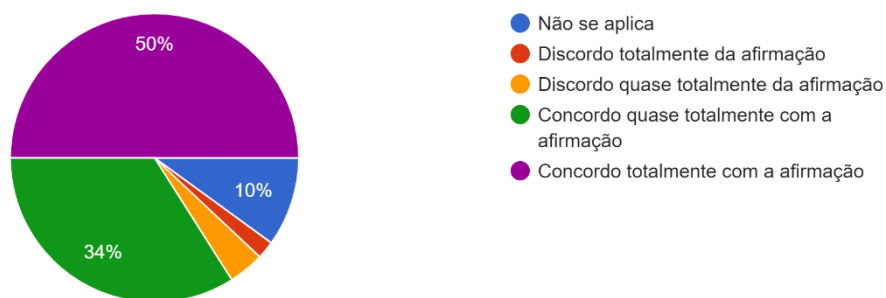
É importante o cuidado dos professores em adequar suas atividades, para que seja possível sua execução por todos, e não somente aos alunos considerados mais ágeis, fortes ou mais hábeis. Uma boa alternativa seriam as atividades cooperativas ao invés das competitivas, e as atividades adaptadas, pois ajudam a afastar o estigma da exclusão, uma vez que sabemos que o ambiente escolar não é composto de forma homogênea e é preciso que se crie mecanismos para incluir a diversidade que o compõe.

Para atender as características individuais de cada aluno, o professor de Educação Física deve adequar as atividades para incluir a todos de forma satisfatória, pois através da prática da atividade física, o aluno desenvolve suas habilidades motoras e melhora sua imagem corporal, as atividades devem ser adequadas de forma a contribuir com a formação e o desenvolvimento dos alunos de forma significativa. Importante salientar a necessidade de uma equipe composta por pais, professores e pessoas que trabalham com reabilitação para contribuir para o desenvolvimento físico e psicológico das crianças (GALLAHUE, 2008).

Gráfico 12 – Respostas da questão 10

QUESTÃO 10 - Ao planejar minhas aulas, procuro abordar, em alguns momentos a vivência de todos os alunos em relação às deficiências.

50 respostas



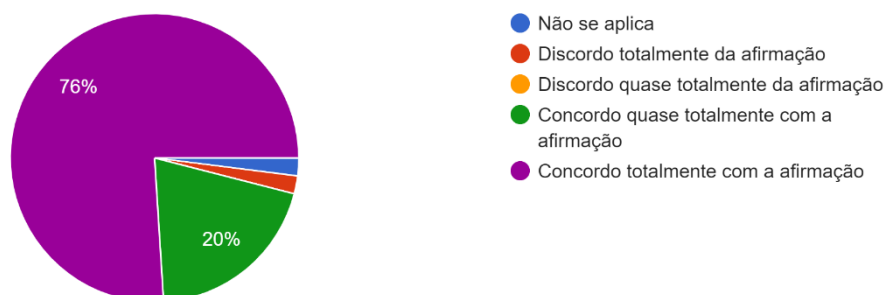
Ao propor atividades, onde os alunos vivenciem as dificuldades dos colegas com deficiência em alguns momentos de suas aulas (Questão nº 10), 50% (25 professores) concordaram totalmente com a afirmação (Gráfico 12). Propor atividades em que os alunos sem NEE possam se colocar nas mesmas condições do colega com deficiência promove a conscientização das dificuldades pelas quais ele passa no seu dia a dia, gerando a empatia, e isso se traduz em respeito pelo “outro”.

Ao vivenciar as dificuldades do colega deficiente, o aluno sem deficiência desenvolve atitudes solidárias e percebe que apesar de suas limitações eles também possuem capacidades, é preciso conhecimento para que desperte o respeito à diversidade, pois a ignorância é que leva a atitudes de preconceito. O respeito à diversidade deve ser trabalhado desde sempre (HERNÁNDEZ, 2018).

Gráfico 13 – Respostas da questão 11

QUESTÃO 11 - Eu sinto que os alunos sem deficiência irão se beneficiar com a inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física.

50 respostas



Quando os alunos passam a conviver com o colega deficiente, ele passa a conhecer que, apesar de suas limitações, também possui condições de realizar outras competências apesar de suas dificuldades. Isso fará com que os alunos sem NEE se beneficiem com a inclusão de colegas com deficiência (Questão nº 11) nas aulas de Educação Física. A esse questionamento, 76% (38 professores) concordam totalmente com a afirmativa (Gráfico 13).

Ao conviverem, há benefícios para todos os alunos. Os alunos sem deficiência têm a oportunidade de desenvolver a compreensão, o respeito e considerar natural as semelhanças e diferenças existentes, da mesma forma, os alunos com deficiência em contato com seus colegas adquirem melhorias no seu desenvolvimento e na interação social (SILVA, 2012).

Com a convivência e a prática das atividades juntos, alunos com NEE se sentem motivados a participar das aulas, isso se traduz em melhoria da autoestima pois sentem que podem realizar as atividades juntos a seus pares, além do fortalecimento físico e da integração social (SOLER, 2005).

Gráfico 14 – Respostas da questão 12

QUESTÃO 12 - Eu sinto que os alunos com de deficiência são aceitos socialmente por seus colegas sem deficiência.

50 respostas

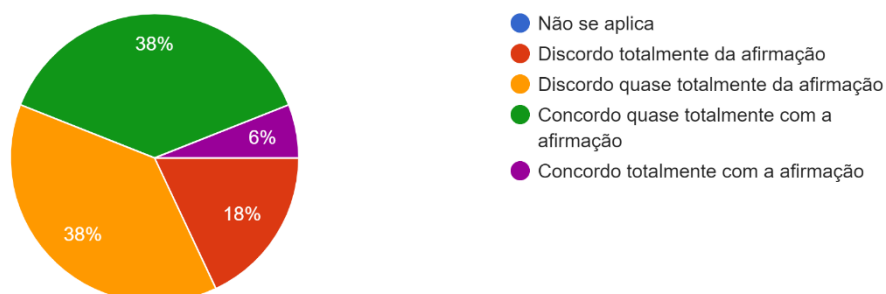


Quanto a aceitação do colega deficiente pelos colegas não deficientes (Questão nº 12), apenas 18% (9 professores) concordaram totalmente com a afirmação (Gráfico 14). Quanto maior for a conscientização por parte da sociedade, despertando entre todos o respeito e a aceitação pelo “diferente”, maior será sua integração na sociedade. O desconhecimento da deficiência cria barreiras, dificultando o processo inclusivo. É preciso que haja o respeito que a pessoa deficiente merece, para que se sinta aceita, sem preconceito, na diretriz inclusiva, todos devem se sentir dignos e iguais na vida pessoal (RIBEIRO et al 2003).

Gráfico 15 – Respostas da questão 13

QUESTÃO 13 - Eu sinto que os alunos com deficiência são ignorados por seus colegas sem deficiência nas aulas de Educação Física.

50 respostas



Ao serem aceitos socialmente pelos seus colegas, esses alunos deixam de ser ignorados pelos seus pares, como é demonstrado pela Questão nº 13, quando perguntados se

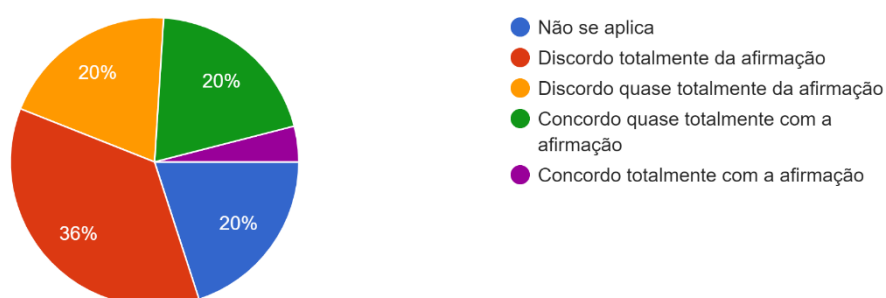
os alunos sem deficiência ignoram seus colegas com deficiência. Apenas 6% (03 professores) concordaram totalmente com a afirmação (Gráfico 15).

A inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar precisa ser estimulada e incentivada por todos. O ambiente escolar é considerado o espaço ideal para que esses valores sejam desenvolvidos, depois da família, nas aulas de Educação Física. Tais valores devem ser fortalecidos através de práticas que tenham como objetivo principal o princípio da inclusão, onde as diferenças sejam respeitadas. O professor deve buscar alternativas para envolver os alunos de modo que se sintam estimulados a participar das aulas e encorajá-los para que não se excluam por pensar que não conseguirão executar determinadas atividades, por quaisquer motivos. A escola deve ser o ambiente que respeita todos os alunos nas suas singularidades.

Gráfico 16 – Respostas da questão 14

QUESTÃO 14 - Existem materiais adaptados, na minha escola, suficientes para que eu ensine os alunos com deficiência.

50 respostas



Quando perguntados sobre os materiais, se são adequados para ensinar os alunos com deficiência (Questão nº 14), 2% (01 professor) concordou com a afirmativa (Gráfico 16). A carência de material é uma realidade em quase todas as escolas.

Sabemos da importância do material nas aulas, e de como os alunos se sentem motivados com o seu manuseio, mas, infelizmente, a realidade de grande maioria das escolas públicas é de muita carência. O professor deve usar sua criatividade para que, apesar da carência do material, não seja um empecilho para desenvolver uma boa aula. O ideal seria trabalhar com uma diversidade de materiais, não sendo possível, uma alternativa seria o professor junto com seus alunos criarem materiais alternativos (SOLER, 2005).

Gráfico 17 – Respostas da questão 15

QUESTÃO 15 - Eu sinto que tenho informações suficientes da escola a respeito das deficiências apresentadas pelos alunos.

50 respostas



Questionados se possuem informações suficientes da escola a respeito das deficiências apresentadas pelos alunos (Questão nº 15), 16% (08 professores) apenas responderam que concordam totalmente com a afirmação (Gráfico 17). Toda a equipe escolar precisa trabalhar de forma conjunta. Os professores de Educação Física precisam ter conhecimento se o aluno deficiente possui algum outro comprometimento, se possui laudo médico, se faz acompanhamento com algum outro profissional, se toma remédio controlado, dentre outras informações relevantes, para que ele redobre a atenção e o cuidado que esses alunos dispensam.

Gráfico 18 – Respostas da questão 16

QUESTÃO 16 - As instalações da escola em que trabalho são adequadas para receber alunos com deficiência.

50 respostas



Em relação as instalações da escola (Questão nº 16), se são adequadas para receber o aluno com deficiência, 6% (03 professores) concordaram totalmente com a afirmação

(Gráfico 18). Muitas escolas da nossa cidade são antigas e quando foram construídas não foram idealizadas para receber o aluno deficiente.

Dispositivos legais estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida foram efetivadas, a nível nacional. Segundo esses dispositivos, a acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

VI CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação na perspectiva da inclusão é um tema amplamente debatido e, apesar de não estar se processando como o esperado, algumas mudanças já se fazem notar.

A presente pesquisa que teve como objetivo verificar a prática da Educação Física na inclusão de alunos com NEE. Foi possível verificar que a Educação Física foi usada por muito tempo para atender a motivos diversos, à vários interesses de determinadas épocas da história.

A Educação Física é um comportamento curricular importante, visando à educação integral do indivíduo, não apenas o desenvolvimento motor, mas o cognitivo, social, dentre outros, buscando caminhos para uma educação de qualidade, que possa atender as exigências educacionais presentes no ato pedagógico.

Percebe-se que muitos profissionais ainda necessitam ampliar seus conhecimentos, para melhor atender a clientela com NEE, pois a formação é de fundamental importância para o professor desenvolver seu trabalho com competência. Nesse sentido, importa salientar a formação continuada a esses profissionais.

O profissional da Educação precisa estar sempre atualizado acerca de tudo que envolve as questões educacionais, visto que o conhecimento não é estanque. A cada dia novos saberes são incorporados aos já existentes e, quando se trata de alunos com Necessidades Educativas Especiais, vemos que muitos professores necessitam de embasamento teórico e prático, porque quando completaram seus estudos para exercer o magistério não tiveram acesso a esses conhecimentos.

Importante salientar a Educação Física Adaptada veio como um importante contributo para auxiliar os professores na inclusão dos alunos com e sem NEE a participarem

em mesma aula das atividades propostas, pois de acordo com a pesquisa, observou-se os benefícios que essa prática exerce sobre todos os alunos.

Pessoas deficientes sempre estiveram presentes em nossa sociedade, sendo segregadas e excluídas de todos os seus direitos. Com tantos dispositivos a favor da inclusão, urge que todos possam usufruir dos benefícios a eles dispensados, não só com respeito à educação, mas a cultura, ao lazer, ao esporte, ao turismo, possibilitando uma vida digna que todos merecem.

A pesquisa atendeu seus objetivos visto que pôde analisar, através dos dados coletados, a prática dos professores e suas dificuldades para promover a inclusão. Buscou-se também dar conhecimento sobre algumas das deficiências que podem ser encontradas na diversidade que compõe o universo escolar, propondo atividades que possam auxiliá-los no desenvolvimento de suas aulas, onde todos possam realizá-las do seu jeito e de acordo com suas capacidades.

Foi possível observar a necessidade de investimento em material didático para desenvolver com mais eficiência suas aulas, bem como investir na acessibilidade. Ao longo da história da educação, muitos estudos têm sido realizados, na tentativa de minimizar o fracasso escolar, causados pelas desigualdades sociais. São problemas antigos que, somados aos atuais por conta da pandemia de COVID-19, só agravam a situação desses alunos menos favorecidos. Buscas ativas têm sido realizadas na tentativa do retorno dos destes alunos para a escola. Infelizmente não foi possível a realização da observação nas aulas práticas, em virtude da pandemia.

Este estudo não tem a pretensão de solucionar os problemas que decorrem nas escolas, no que diz respeito a prática dos professores frente à inclusão dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física, mas que através dele, possa contribuir com reflexões, acerca de novos debates, em que o tema Educação Física e Inclusão estejam juntos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Luiza Tanure. **FIORINI**, Maria Luiza Salzani. **JÚNIOR**, Rubens Venditti. **Educação Física, Diversidade e Inclusão: debates e práticas possíveis na escola**. Curitiba: Appris, 2019.

ARANTES, Amorim Arantes (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Integração. Educação Física Adaptada.** Ano 14 – Edição Especial, 2002.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Diretrizes de estimulação precoce:** crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BERNADO, Elisângela da Silva. **MAIA**, Helenice. **MIZRAHI**, Saul Eliahú. **Escolas Inclusivas:** construindo educação coletivamente. Rio de Janeiro: Marsupial Editora Ltda., 2016.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CHAVES, Laura Cristina Peixoto. **LEMOS**, Maria Genoveva. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Blumenau: Edifurb; Gaspar: SAPIENCE Educacional, 2009.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto (org.) **Educação, Educação Especial e Inclusão:** fundamentos, contexto e prática. 1. ed. Curitiba: Appris, 2012.

CORREIA, Luís de Miranda (org.). **Educação Especial e Inclusão:** Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto Editora, 2010.

DARIDO, Suraya Cristina. **RANGEL**, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DIEHL, Rosilene Moraes. **Jogando com as diferenças.** São Paulo: Phorte, 2008.

EVÊNCIO, Kátia Maria de Moura (Org). **Educação Inclusiva:** Diversos olhares entre teorias e práticas. Curitiba/PR: Appris Editora, 2018.

FERREIRA, Izabel Neves. **Caminhos do aprender:** uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental. Brasília: Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1993.

FINCK, Silvia Christina Madrid. **A Educação Física e o esporte na escola:** cotidiano, saberes e formação. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FREIRE, João Batista. **Educação Física**: Ensino Fundamental 6º ao 9º ano. São Paulo: Sistema de Ensino SER, 2009.

FILHO, Lino Castellani. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas/SP: Papyrus, 2013.

GALLAHUE, David. **Educação Física Desenvolvimentista para todas as crianças**. São Paulo: Phorte, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Jannine da Cunha. **Educação Inclusiva**: Quem se responsabiliza? Curitiba: Appris, 2018.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Inclusão**: uma realidade em discussão. Curitiba: Intersaberes, 2012.

HERNÁNDEZ, Mercedes Ríos. et al. **Atividade Física Adaptada**: o jogo e os alunos com deficiência. Petrópolis: Vozes, 2018.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficient no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar**: prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 1. Reimpressão. São Paulo: Summus, 2015.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

MIRON, Edison Martins. **COSTA**, Maria da Piedade Resende da. **Voleibol Sentado**: Brincar e Jogar na Educação Física Escolar. São Carlos: Edufscar, 2013.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MAZZOTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

OSBORNE, Renata. **SILVA**, Carlos Alberto Figueiredo da. **SANTOS**, Roberto Ferreira dos. **Complexidade da Educação Física Escolar**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2013.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. **BAUMEL**, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Org.). **Educação Especial**: Do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, Irene Elias (Org.). **Educação Inclusiva: Um desafio para o século XXI**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. **Projeto Político Pedagógico da E. E. Profº. Zolito de Jesus Nunes**. Macapá: 2015/2016.

SILVA, Zilma Saibro. **Não estamos preparados!** Contexto e contradições na prática da inclusão. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e inclusão escolar: História e Fundamentos**. Intersaberes, 2012.

SOARES, José Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Retirado de: <www.jjsoares.com/media/download/Pesquisa%20_Científica_novo.doc>. Acesso em: 31 março. 2018.

SOLER, Reinaldo. **Educação Inclusiva na Escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUSA, Ivan Vale de (Org.) **Educação Inclusiva no Brasil**. História, Gestão e Políticas. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2019.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**. Raízes Europeias e Brasil. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

STAINBACK, Susan. **STAINBACK**, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VARGAS, Leandro Silva, **NETO**, João Francisco Pereira. **Educação Física Inclusiva**. Diferentes olhares sobre a inclusão social através da Educação Física e do Esporte. Porto Alegre: EdPUCRS, 2014.

WINNICK, Joseph P. **Educação Física e Esportes adaptados**. Barueri: Manole, 2004.

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PREZADO(A) PROFESSOR(A),

O presente questionário visa avaliar quais as expectativas do professor ou professora de Educação Física em relação ao direito de participação dos alunos com deficiência nas aulas regulares de sua disciplina. Você não precisa se identificar e deve assinalar somente uma alternativa em cada afirmação, correspondendo a que melhor expresse seu grau de concordância.

O questionário é composto por 16 questões de múltipla escolha, com 05 (cinco) níveis de respostas: não se aplica; discordo totalmente da afirmação; discordo quase totalmente da afirmação; concordo quase totalmente com a afirmação e concordo totalmente com a afirmação.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Sexo: Feminino () Masculino ()

Estado Civil: _____

Formação: Licenciatura ()

 Mestrado ()

 Doutoramento ()

 Pós-Graduação () Qual? _____

Experiência Profissional: _____

QUESTÕES

01. Eu sinto que tenho o conhecimento suficiente para atingir as necessidades educacionais de alunos com deficiência.
02. Com os conhecimentos que possuo, eu me sinto preparado para trabalhar com alunos com deficiência.
03. Eu sinto que tenho afinidade para trabalhar com alunos com deficiência.
04. Eu acredito na potencialidade de aprendizagem do aluno com deficiência.
05. Eu gosto ou gostaria de ter alunos com deficiência em minhas aulas.

06. Eu pretendo participar de cursos e palestras para aumentar meus conhecimentos sobre os métodos de ensino para alunos com deficiência.
07. Eu sinto que sou capaz de planejar minhas aulas considerando o direito de participação dos alunos com deficiência.
08. Eu sinto que consigo motivar o aluno com deficiência para participar das aulas de Educação Física.
09. Eu sinto que a atenção oferecida ao aluno com deficiência, em minha aula, é diferenciada.
10. Ao planejar minhas aulas procuro abordar, em alguns momentos, a vivência de todos os alunos em relação às deficiências.
11. Eu sinto que os alunos sem deficiência irão se beneficiar com a inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física.
12. Eu sinto que os alunos com deficiência são aceitos socialmente por seus colegas sem deficiência.
13. Eu sinto que os alunos com deficiência são ignorados por seus colegas sem deficiência nas aulas de Educação Física.
14. Existem materiais adaptados, na minha escola, suficientes para que eu ensine os alunos com deficiência.
15. Eu sinto que tenho informações suficientes da escola a respeito das deficiências apresentadas pelos alunos.
16. As instalações da escola em que trabalho são adequadas para receber alunos com deficiência.

APÊNDICE II
TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que estamos de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa intitulado: A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DA ESCOLA ESTADUAL ZOLITO DE JESUS NUNES, sob a coordenação e a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Professora Elisete Vasconcelos Façanha Oliveira, mestranda da Universidade Fernando Pessoa, do Curso de Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nesta Instituição de Ensino.

Macapá/AP, ____ de _____ de 20____.

Maria Raimunda Moraes de Castro
Diretora da E. E. Zolito de Jesus Nunes

ANEXO I

APROVAÇÃO PELA PLATAFORMA BRASIL

FACULDADE ESTÁCIO DE
MACAPÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A prática da Educação Física na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Estadual Zolito de Jesus Nunes, de Macapá, Estado do Amapá, Brasil

Pesquisador: ELISETE VASCONCELOS FAÇANHA OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 36940820.8.0000.5021

Instituição Proponente: Fundação Universidade Fernando Pessoa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.234.020

Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora,

O projeto de pesquisa tem como objetivo verificar de que forma é feita a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola

Estadual Zolito de Jesus Nunes, da cidade de Macapá, no Estado do Amapá, Brasil. Primeiramente, será realizada uma revisão bibliográfica sobre a

Educação Física Especial, bem como sobre a Inclusão e a Formação dos professores para uma melhor compreensão do tema proposto e,

posteriormente, investigar a inclusão desses alunos nas aulas de Educação Física. A metodologia será de cunho quantitativo e a coleta de dados

será um questionário a ser enviado a todos os professores de Educação Física da Escola Estadual Zolito de Jesus Nunes que se disponibilizarem a

participar do referido estudo.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora,

Identificar de que forma é feita a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física, da Escola Estadual Zolito de Jesus Nunes, de

Macapá, Amapá.

Endereço: Av. José Tupinambá de Almeida, 1223

Bairro: Jesus de Nazaré

CEP: 68.908-126

UF: AP

Município: MACAPA

Telefone: (96)2101-5199

E-mail: cep.macapa@estacio.br

FACULDADE ESTÁCIO DE
MACAPÁ



Continuação do Parecer: 4.234.020

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora,

Riscos:

Constrangimento por parte dos participantes da pesquisa, que podem vir a recusar sua participação no estudo.

Benefícios:

A inclusão dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física é um tema de vital importância em virtude dos grandes benefícios que a prática das atividades físicas, dentre os quais podemos citar a interação com o seu meio e o desenvolvimento das habilidades motoras, além da melhoria do desempenho físico, atividades essas que devem ser realizadas de acordo com as condições e habilidades de cada aluno.

Os conhecimentos adquiridos através desse estudo podem ser socializados com os demais profissionais da área da Educação Física para auxiliar na melhoria do desempenho de seu trabalho, visto que muitos professores ainda encontram dificuldades em trabalhar o aluno com NEE juntamente com os demais alunos sem NEE numa mesma turma, e isto deve ser feito sempre que possível, pois em nossas escolas possuímos alunos diferentes em raça, cor, sexo, habilidades, capacidades, limitações e possibilidades, compondo a diversidade humana, daí a necessidade de garantir que todos sejam incluídos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos: projeto detalhado, TCLE, termo de anuência e folha de rosto.

Recomendações:

O TCLE deve apresentar as informações de contato e endereço do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade Estácio de Macapá. Exemplo: "Se houver questionamentos sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade Estácio de Macapá localizado na Av. Vereador José Tupinambá de Almeida, nº 1223, bairro Jesus de Nazaré, CEP 68.908-126, telefone (96) 2101-5199 ou pelo e-mail cep.

Endereço: Av. José Tupinambá de Almeida, 1223

Bairro: Jesus de Nazaré

CEP: 68.908-126

UF: AP

Município: MACAPÁ

Telefone: (96)2101-5199

E-mail: cep.macapa@estacio.br

FACULDADE ESTÁCIO DE
MACAPÁ



Continuação do Parecer: 4.234.020

macapa@estacio.br."

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezada pesquisadora, lembre-se do compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1584922.pdf	05/07/2020 23:13:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_Elisete_Vasconcelos.pdf	05/07/2020 23:09:18	ELISETE VASCONCELOS FAÇANHA OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	05/07/2020 23:07:50	ELISETE VASCONCELOS FAÇANHA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	05/07/2020 22:57:21	ELISETE VASCONCELOS FAÇANHA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_3.pdf	05/07/2020 22:56:13	ELISETE VASCONCELOS FAÇANHA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2.pdf	05/07/2020 22:56:03	ELISETE VASCONCELOS FAÇANHA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_1.pdf	05/07/2020 22:55:52	ELISETE VASCONCELOS FAÇANHA OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. José Tupinambá de Almeida, 1223

Bairro: Jesus de Nazaré

CEP: 68.908-126

UF: AP

Município: MACAPÁ

Telefone: (96)2101-5199

E-mail: cep.macapa@estacio.br

FACULDADE ESTÁCIO DE
MACAPÁ



Continuação do Parecer: 4.234.020

Não

MACAPA, 24 de Agosto de 2020

Assinado por:
André Mendonça
(Coordenador(a))

Endereço: Av. José Tupinambá de Almeida, 1223

Bairro: Jesus de Nazaré

CEP: 68.908-126

UF: AP

Município: MACAPA

Telefone: (96)2101-5199

E-mail: cep.macapa@estacio.br

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O(A) senhor(a) é convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada: A Prática da Educação Física na Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais da Escola Estadual Zolito de Jesus Nunes de Macapá/AP, sob a responsabilidade da pesquisadora Elisete Vasconcelos Façanha Oliveira, discente do Curso de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial – Ramo: Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Fernando Pessoa (UFP-PO).

Para o referido estudo, utilizaremos um questionário semiestruturado, onde o participante, de forma individual, responderá questões relacionadas a pesquisa. Esclareço, ainda, que será garantido o acesso a qualquer tempo às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados a pesquisa, além da liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isso lhe ofereça nenhum prejuízo.

Caso aceite participar do referido estudo, favor assinar ao final deste documento, em duas vias.

Eu, _____, abaixo assinado(a), RG nº _____, concordo em participar do estudo: A Prática da Educação Física na Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais da Escola Estadual Zolito de Jesus Nunes de Macapá/AP. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Macapá/AP, ____ de _____ de 20____.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do(a) Pesquisado(a)

CONTATO

Pesquisadora: Elisete V. F. Oliveira

E-mail: elisete.vasconcelos@hotmail.com / Telefone: (96) 99971-8311

Orientadora: Maria Raquel G. Silva