

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL**

WESLEY MENDONÇA ALVES

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DIREITO À EDUCAÇÃO
ESPECIAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA ESCOLA DA
REDE ESTADUAL PÚBLICA DE ENSINO EM MONTES CLAROS-MG**

**UBERLÂNDIA – MG
2024**

Wesley Mendonça Alves

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL PÚBLICA DE ENSINO EM MONTES CLAROS-MG

Produto 1: Relatório de pesquisa.

Produto 2: Material Instrucional – Comunidade de Investigação e Comunicação de Conhecimento

Produtos apresentados ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – Mestrado em Formação Docente para a Educação Básica, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Gercina Santana Novais.

Linha de pesquisa: Práticas Docentes para a Educação Básica.

**UBERLÂNDIA – MG
2024**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

A87i Alves, Wesley Mendonça.
 A inclusão escolar de estudantes com direito à educação especial nas aulas de educação física de uma escola da rede estadual pública de ensino de Montes Claros-MG / Wesley Mendonça Alves. – Uberlândia (MG), 2024.
 183 f. : il., color.

 Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Docentes para a Educação Básica.
 Orientadora: Profa. Dra. Gercina Santana Novais.

 1. Inclusão em educação. 2. Educação especial. 3. Educação física. 4. Educação física adaptada. I. Novais, Gercina Santana. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 371.9046

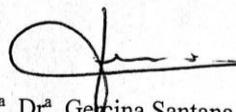
WESLEY MENDONÇA ALVES

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL PÚBLICA DE ENSINO EM MONTES CLAROS-MG

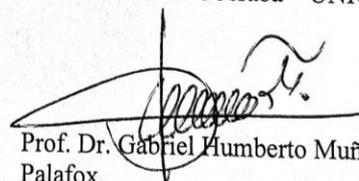
Dissertação/Produto apresentada ao Programa de Pós – Graduação Profissional em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 31/07/2024

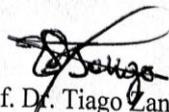
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Gercina Santana Novais
(Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox
Universidade federal de Uberlândia - UFU



Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Dedico este trabalho aos estudantes com direito à educação especial que passaram pelo meu caminho profissional, e compartilho o desejo que os futuros alunos terão melhores oportunidades devido à inquietude que vocês provocaram.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por sempre me dar força, saúde e sabedoria para chegar a mais esta conquista.

Aos meus pais, José Aparecido e Vera, referências na minha vida, obrigado por estarem presentes e apoiarem minhas escolhas e meus estudos.

À minha esposa, Virgínia Maria, aos meus filhos, Maria Eduarda e José Eduardo, obrigado pelo carinho, pela compreensão, pela motivação durante todo este tempo. Afinal, foram momentos de lazer perdidos, almoços de domingo sacrificados, dias que tinha que viajar e ficar longe de vocês. Foram noites e dias que privei da companhia de vocês para dedicar-me aos estudos. Mas valeu a pena, amo vocês!

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Gercina Santana Novais, sábia nas palavras, reflexiva, presente na produção deste estudo. Uma pessoa especial com voz calma, e abençoada por saber escutar, sempre motivando e mostrando que podemos melhorar. Obrigado pela parceria, por ter andado ao meu lado. Gratidão!

À Secretaria de Estado de Educação-MG, pelo financiamento por meio do Projeto Trilhas de Futuro Educadores, e pela concessão para afastamento, possibilitando a minha dedicação para os estudos.

À minha amiga, Ana Francisca de Sousa, que me incentivou e me mostrou que realizar o mestrado era algo possível, pelas conversas, independentemente do dia ou horário, e disponibilidade para me ajudar sempre que procurei. Seu exemplo de compromisso com a educação especial contribuiu para a produção deste trabalho.

Aos Professores e aos amigos da Turma “VIII” do Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica/UNIUBE, em especial aos amigos do grupo *Batedô*: Aline, Carmeliana, Cleber, Darleni, Girarde, Jailson, Junia, Nayhara e Vanessa, obrigado por compartilharem seus conhecimentos, atenções, preocupações e motivações. Nosso lema: “*Ninguém larga a mão de ninguém*”.

Aos professores, Gabriel Humberto Muñoz Palafox e Tiago Zanquêta de Souza, obrigado por provocar-me a ampliar a leitura crítica sobre o meu trabalho, seus saberes e experiências fizeram um movimento positivo na produção deste estudo.

Por fim, a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, amigos e familiares que acompanharam de perto ou de longe, mas que estiveram na torcida para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE N° 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível
(Freire, 1996, p.39).

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, por meio da linha de pesquisa Práticas Docentes para Educação Básica, ao Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas/Projeto Guarda-chuva, intitulado “Pesquisa, Formação e Intervenção na Educação: estudos em contextos educativos escolares e não escolares”, ao projeto Educação na Diversidade para a Cidadania: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não escolares e à Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica - RECEPE, visa contribuir para a reflexão sobre inclusão escolar de estudantes com direito à Educação Especial, nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual, em Montes Claros-MG. A questão central, orientadora do projeto, é: Quais são as dificuldades e os desafios encontrados pelos professores de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental de uma Escola Estadual do Município de Montes Claros-MG, para desenvolverem suas aulas de maneira a favorecer a inclusão escolar dos estudantes com direito à Educação Especial? E as complementares: Quais conhecimentos os professores de Educação Física possuem sobre a educação inclusiva e sobre a Educação Física Adaptada como prática pedagógica no ensino fundamental? A Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Referência de Minas Gerais e a Política Nacional de Educação Especial, contribuem para efetivação do ensino inclusivo nas aulas de Educação Física? A pesquisa, com abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen,1994), contempla revisão bibliográfica, pesquisa documental (Cellard,2012) e pesquisa de campo, com observação e uso de entrevista, direcionada para escuta das narrativas dos professores de Educação Física sobre a referida temática. Ancora-se, nas elaborações, especialmente, de Munster (2013, 2018), Mantoan (2004, 2022), Freire (1987,1996), Candau (2011), Esteban (2007) e Novais (2005, 2021) sobre diversidade, inclusão e exclusão de estudantes nos processos de escolarização. A análise dos resultados da pesquisa revelou que as dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física a fim de desenvolverem aulas inclusivas, para os estudantes com direito à Educação Especial têm sua origem no processo de formação inicial, seguido pela ausência de uma política de formação continuada que promova o reconhecimento das diferenças. E, apesar de os professores reconhecerem os direitos assegurados aos estudantes com necessidade de acesso à Educação Especial de participarem das aulas com todos os alunos, constatou-se que eles ainda continuam excluídos das atividades práticas, por não saberem quais atividades desenvolverem, para que todos aprendam juntos. Outra dificuldade apontada é a existência de preconceitos por parte de alguns alunos, que não demonstram interesse pelas práticas inclusivas. Mostrou, ainda, que nos documentos estudados falta uma proposta curricular que contemple temas e objetos de conhecimento que consideram a Educação Especial ou a Educação Física Adaptada como algo a ser trabalhado na prática pelos professores, o que contribui para o afastamento da sua inserção nas propostas pedagógicas da escola, evidenciando somente o direito e não o quê e como fazer, distanciando o professor do diálogo com seus pares sobre a construção de uma aula inclusiva. A partir dos resultados da pesquisa, foi constituído no lócus do estudo, uma Comunidade de Investigação e Comunicação de Conhecimentos com foco na Formação Continuada com docentes de Educação Física sobre inclusão escolar, aulas de Educação Física e estudantes com direito à Educação Especial, vinculada ao Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas, e à Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em escolas de Educação Básica.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Educação Física. Educação Física Adaptada. Educação Especial.

ABSTRACT

This research, linked to the Professional Master's Program in Education: Teacher Training for Basic Education, through the research line Teaching Practices for Basic Education, to the Research Group on Teacher Training, Right to Learn and Pedagogical Practices/Project Umbrella, entitled "Research, Training and Intervention in Education: studies in school and non-school educational contexts", to the project Education in Diversity for Citizenship: a study of educational and formative processes in school and non-school contexts and to the Cooperative Network of Teaching, Research and Extension in Basic Education Schools - RECEPE, aims to contribute to the reflection on the school inclusion of students entitled to Special Education, in Physical Education classes in the final years of elementary school in a state public school in Montes Claros-MG. The central question guiding the project is: What are the difficulties and challenges faced by Physical Education teachers in the final years of elementary school in a State School in the Municipality of Montes Claros-MG, to develop their classes in a way that favors the school inclusion of students entitled to Special Education? And the complementary questions: What knowledge do Physical Education teachers have about inclusive education and Adapted Physical Education as a pedagogical practice in elementary school? Do the National Common Curricular Base, the Reference Curriculum of Minas Gerais, and the National Policy of Special Education contribute to the implementation of inclusive teaching in Physical Education classes? The research, with a qualitative approach (Bogdan; Biklen, 1994), includes a bibliographic review, documentary research (Cellard, 2012) and field research, with observation and the use of semi-structured interviews, aimed at listening to the narratives of Physical Education teachers on the subject. It is anchored in the elaborations, especially, of Munster (2013, 2018), Mantoan (2004, 2022), Freire (1987, 1996), Candau (2011), Esteban (2007) and Novais (2005, 2021) on diversity, inclusion and exclusion of students in schooling processes. The analysis of the research results revealed that the difficulties encountered by Physical Education teachers to develop inclusive classes for students entitled to Special Education originate from the initial training process, followed by the absence of a continuing education policy. And, despite teachers recognizing the rights guaranteed to students with Special Education needs to participate in classes with all students, it was found that they still remain excluded from practical activities, due to not knowing which activities to develop, so that everyone learns together. Another difficulty pointed out is the existence of prejudices on the part of some students, who do not show interest in inclusive practices. It also showed that the documents studied lack a curricular proposal that includes themes and knowledge objects that consider Special Education or Adapted Physical Education as something to be worked on in practice by teachers, which contributes to the removal of their insertion in the school's pedagogical proposals, highlighting only the right and not what and how to do, distancing the teacher from dialogue with their peers about the construction of an inclusive class. Based on the research results, a Community of Research and Knowledge Communication was established in the study locus, focusing on Continuing Education with Physical Education teachers on school inclusion, Physical Education classes, and students entitled to Special Education, linked to the Research Group on Teacher Training, Right to Learn and Pedagogical Practices, and the Cooperative Network of Teaching, Research and Extension in Basic Education Schools.

Keywords: School Inclusion. Physical Education. Adapted Physical Education. Special Education.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1	Localização da Cidade de Montes Claros no Estado de Minas Gerais	15
Figura 2	Desfile dos Marujos pelas ruas de Montes Claros	15
Figura 3	Número de registros encontrados nas bases de dados BDTD, CAPES e SciELO-2023	37
Figura 4	Número de registros encontrados nas Bases de Dados	38
Figura 5	Etapas da seleção dos dados para Revisão Bibliográfica	39
Figura 6	Desenho da Pesquisa de Campo	44
Figura 7	Diferença entre os termos exclusão, segregação, integração e inclusão	55
Figura 8	Plano de Curso do Currículo Referência de Minas Gerais	93

TABELAS

Tabela 1	Levantamento de teses, dissertações e artigos publicados entre o período de 2014-2022	35
Tabela 2	Horários de observação das aulas de Educação Física na “Escola Pequizal”	44
Tabela 3	Alunos com direito à Educação Especial matriculados na escola Pequizal, anos finais do Ensino Fundamental- SIMADE (2023)	108
Tabela 4	Alunos do ensino fundamental que não aparecem no SIMADE	110
Tabela 5	Números de Docentes do Ensino Fundamental na Rede Pública Estadual de Minas Gerias e no Município de Montes Claros-MG	115

QUADROS

Quadro 1	Síntese dos documentos a serem analisados	40
Quadro 2	Componentes a serem analisados a partir das elaborações de Cellard (2012)	62
Quadro 3	Proposta Curricular de Educação Física para o Ensino Fundamental – Anos Finais	83
Quadro 4	Proposta Curricular de Educação Física para o Ensino Fundamental – 6º e 7 Anos	83
Quadro 5	Proposta Curricular de Educação Física para o Ensino Fundamental – 8º e 9 Anos	84
Quadro 6	Trabalhos que compõem o banco de dados deste estudo	95
Quadro 7	Perfil dos professores participantes da pesquisa	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ACLTA	Professor Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CDPD	Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EFA	Educação Física Adaptada
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JEMG	Jogos Escolares de Minas Gerais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PcD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
ONU	Organizações das Nações Unidas

SUMÁRIO

MEMORIAL Ponto de partida: origem, experiências, aprendizagens	14
INTRODUÇÃO.....	27
SEÇÃO 1 - OS CAMINHOS DA PESQUISA: OPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS.....	34
1.1 Revisão Bibliográfica	34
1.2 Pesquisa Documental.....	39
1.3 Pesquisa de Campo.....	42
1.4 Validação do roteiro da entrevista semiestruturada.....	45
1.5 Análise dos dados	45
SEÇÃO 2 - EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: OLHARES PARA A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL	47
2.1 O Movimento de Constituição da Educação Especial.....	47
2.2 O desafio da inclusão de alunos com direito à educação especial.....	51
2.3 Educação Física Adaptada como prática inclusiva.....	57
SEÇÃO 3 - MARCOS LEGAIS RELACIONADOS À INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL	62
3.1 Constituição Federal do Brasil (1988).....	63
3.2 Declaração de Salamanca (1994)	65
3.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).....	68
3.4 A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)	70
3.5 Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	72
3.6 Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024).....	74
3.7 Plano Municipal de Educação da Cidade de Montes Claros (2015)	77
3.8 Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015).....	79
3.9 Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017)	81
3.10 Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG (2018).....	88
3.11 Projeto Político Pedagógico da Escola (2023)	90
3.12 Plano de Curso do Currículo Referência de Educação Física (2022).....	922
SEÇÃO 4 - O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?	95
4.1 Instituições das Pesquisas.....	97
4.2 Formação Docente e Educação Especial	98
4.3 Concepção de Inclusão e práticas pedagógicas	1011
4.4 Trabalho colaborativo nas aulas de Educação Física	1033
4.5 O Esporte Adaptado como objeto de conhecimento nas Aulas de Educação Física ..	1044
SEÇÃO 5 - ESCUTANDO E OBSERVANDO PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA OS ESTUDANTES COM DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL?.....	1077
5.1 Onde estão os estudantes da educação especial da “Escola Pequizal”	1077
5.2 Caracterização da “Escola Pequizal”: o local da pesquisa	1111
5.3 Dinâmica das aulas de Educação Física na “Escola Pequizal”	1122
5.4 Dificuldades e desafios dos professores participantes da pesquisa para desenvolverem aulas inclusivas.....	113

5.5 Conhecimentos dos professores de Educação Física participantes do estudo acerca da inclusão escolar	119
5.6 Práticas pedagógicas: dificuldades dos professores envolvendo os alunos da educação especial.....	124
5.7 O que dizem os professores sobre Educação Física Adaptada e o Esporte Adaptado como estratégias de inclusão do estudante da Educação Especial	129
CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS E RECOMENDAÇÕES.....	134
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE 1	150
APÊNDICE 2	153
APÊNDICE 3	154
APÊNDICE 4	157
APÊNDICE 5	158
ANEXO A.....	178
ANEXO B	179

MEMORIAL PONTO DE PARTIDA: ORIGEM, EXPERIÊNCIAS, APRENDIZAGENS

Escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida [...]. Não escrevo somente porque me dá prazer de escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados (Freire, 1994, p. 15-16).

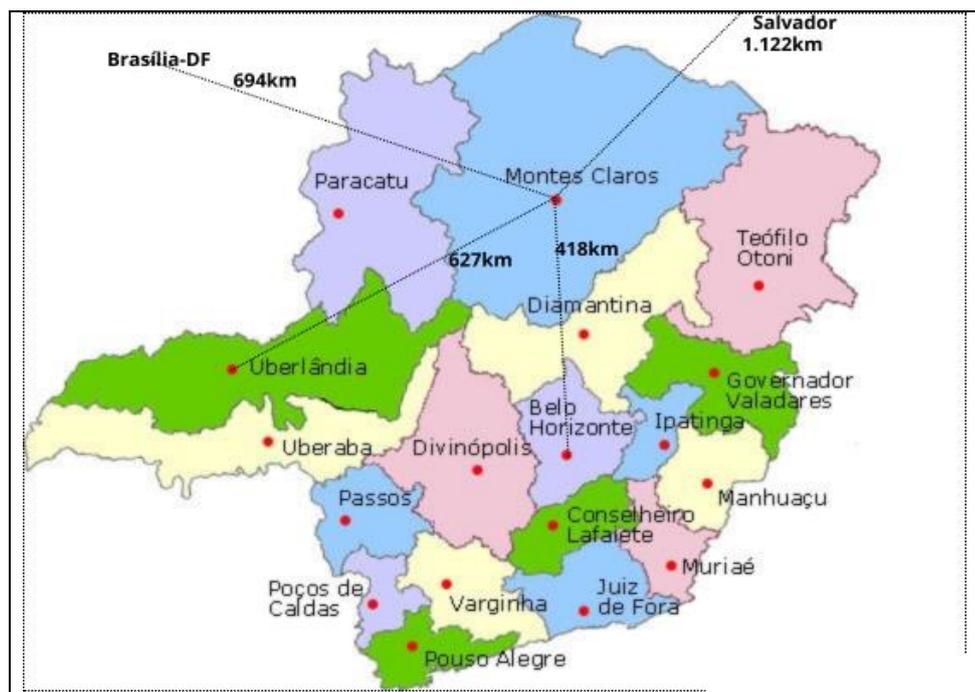
Durante os estudos para o Mestrado Profissional em Educação, li e analisei essa citação de Paulo Freire (1994), a qual descreve uma tarefa política que eu estaria prestes a realizar para aprofundar o comprometimento com a escrita como ato de resistência à exclusão escolar. Desse modo, quando comecei a escrever este memorial visava atender uma das atividades acadêmicas prescrita. Mas, ao longo da escrita, observei que deixaria registrado experiências que marcaram minha vida e percebi os vínculos dessas experiências com outras narrativas de escolarização de estudantes oriundos das classes populares.

Em Larrosa (2002), encontrei uma definição de experiência que colabora para a elaboração deste memorial:

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (Larrosa, 2002, p. 25).

O sujeito que narra suas experiências, neste texto, tem sua origem no município de Montes Claros, cidade hospitaleira do norte de Minas Gerais, cujo nome remete aos montes que circundam suas fronteiras e valorizam os raios do sol. Localizada em um dos maiores entroncamentos rodoviários do Brasil, Montes Claros está a 418km de Belo Horizonte, 694km de Brasília, 1.122km de Salvador e 627km de Uberlândia.

Figura 1: Localização da Cidade de Montes Claros no Estado de Minas Gerais



Fonte: Tribunal de Justiça de Minas Gérias (<http://www8.tjmg.jus.br/>)

A cidade é marcada pelas tradições históricas, culturais e pelas comidas típicas como o arroz com pequi e a carne de sol. É rica na cultura popular, simbolizada nacionalmente pelos catopês, marujos e caboclinhas¹. Transformou-se em polo universitário, industrial e referência médica para o norte de Minas e sul da Bahia.

Figura 2: Desfile dos Marujos pelas ruas de Montes Claros



Fonte: Arquivo do autor.

¹Manifestações culturais de origem africana, na qual tradicionalmente no mês de agosto, na cidade de Montes Claros/MG, os grupos, por meio da dança e da música, reúnem-se em cortejos para comemorarem devoções aos santos (Queiroz, 2005).

Eu sou filho de pais que ainda jovens saíram de suas cidades mais ao norte de Montes Claros para buscarem emprego, formação e oportunidades, cresci estudando em escola pública e orientado pelos exemplos de que a educação transforma a vida e que por meio dela deveria trilhar a busca pelos meus sonhos.

Criado com mais dois irmãos, sou o filho do meio, e sempre estive envolvido com os estudos e os hábitos saudáveis de vida. Como atividades de lazer, brincava na rua, jogava bola, queimada, bolinha de gude, porta-bandeira, “guerrinhas” de mamona, movimentos naturais como correr, pular, saltar, abaixar, dentre outros. Na escola, gostava de sentar na frente e de realizar todas as atividades que as professoras passavam, tinha bom desempenho e adorava fazer amizades.

Na época do jardim de infância, na instituição “Antônio Pimenta”, lembro com carinho das aulas de educação física, da professora Lecy, pois sua prática acontecia em uma quadra de areia e debaixo de um pé de manga, recordo-me, especialmente das práticas de corridas, produção de pipas e das atividades ao ar livre.

Do 1º ao 5º ano, fui morar em Sete Lagoas, onde estudei na Escola Estadual Prof. Cândido Azeredo, era uma escola grande, com muitas salas, áreas verdes, era um quarteirão, tinha muitos estudantes, e não consigo lembrar muito bem das aulas da escola, mas foi neste período que comecei a jogar futebol de campo na escolinha do time profissional da cidade, no Democrata Futebol Clube. Jogava como atacante, e por várias vezes disputei amistosos contra o Cruzeiro e Atlético, foi uma fase que colaborou para aumentar o interesse pelas práticas esportivas e de lazer.

O esporte na minha vida

Que esta casa de jovens se faça,
libertária do estudo e do bem,
formadora de gênio e da raça,
que a lembrança do mártir nos vem.

(Refrão, Hino do Colégio Tiradentes de Montes Claros-MG)

Do 6º ao 3º ano, estudei no Colégio Tiradentes, educandário de tradição na cidade de Montes Claros, onde tive uma boa formação intelectual e esportiva. Recordo-me das aulas de Educação Física com o professor “Dominguinhos”, dos Jogos internos-JICOT, dos jogos entre as escolas da minha cidade, das escolinhas de handebol e de vôlei. Tínhamos um calendário anual de competições, vibrava com cada conquista e aprendia também com as derrotas. E não deixávamos o compromisso com os estudos, como apresentavam os versos do hino do educandário, “formadora do estudo e da raça”. Os estudos não poderiam estar abaixo da “média” bimestral, pois seríamos “suspensos”

temporariamente das práticas esportivas e dos jogos internos. Hoje compreendo a importância deste diálogo entre o esporte x a educação e do professor de educação física x do especialista educacional.

Neste período, nas aulas de Educação Física, predominava uma concepção esportivista, a seleção dos mais aptos em detrimento dos menos habilidosos (Darido e Rangel, 2014). Lembro-me que as turmas eram divididas por gênero, e apesar da maioria participar, quando tínhamos que constituir as equipes para jogarem contra outras salas, quase sempre eram compostas pelos mesmos estudantes. Sem contar que tinha um colega que não participava das atividades, ficava parado assistindo aos outros jogarem, pois apresentava características conhecidas hoje, como Transtorno do Espectro Autista- TEA, algo que não posso afirmar, mas apresentava os seguintes comportamentos: movimentos repetitivos, não conseguia conversar olhando nos olhos, inquieto na sua cadeira, não gostava de barulho, tinha dificuldades em várias matérias e tomava um remédio. Pelo olhar da sala, atribuíamos esses comportamentos a uma deficiência. Esse mesmo aluno era destaque nas aulas de Física, mas nas aulas de Educação Física era dispensado, ou seria excluído? Isso me incomodava, mas não sabia como agir para ajudar e pela imaturidade, passei por este momento com sentimento de impotência.

Concluí a educação básica no final do ano de 1996, e no ano seguinte prestei vestibular para o curso de Graduação em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, e o resultado foi o início da fase acadêmica.

A vida acadêmica

Universitário! Iniciei o segundo semestre no ano de 1997, realizando um dos meus sonhos, que era entrar na universidade. O curso era diurno, recém implantado, e a universidade não possuía instalações esportivas para desenvolver suas aulas práticas, o que demandou parcerias com o Clube do SESI Minas, Praça de Esportes, Exército Brasileiro e a Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG.

No primeiro período, tivemos disciplinas sobre práticas pedagógicas, jogos e brincadeiras, fisiologia I, natação, português, inglês instrumental, psicologia, mais teoria do que prática, o que me fez descobrir já no início da graduação, que o curso de Educação Física não seria somente esportes e brincadeiras, como “imaginava na educação básica”, dissociados da base teórica. As rodas de conversas, os trabalhos em equipe, os jogos de integração universitária valorizavam aqueles momentos de formação acadêmica.

Particpei de alguns projetos desenvolvidos pela Universidade. Um desses foi do governo federal, o Projeto “Universidade Solidária”, que integrava acadêmicos de todos os cursos, para juntos levarem conhecimentos e assistência social, educacional, saúde, arte e cultural para a população de cidades carentes do norte de Minas, na época, Cristália e Grão Mogol. Foi uma experiência que possibilitou perceber as diferenças culturais, as desigualdades sociais e o desejo da comunidade por aquelas atividades que deveriam compor as práticas cotidianas daquele local. Trata-se de um projeto de extensão universitária, cujas atividades, majoritariamente, eram desenvolvidas ancoradas na ideia de transmitir conhecimentos produzidos pelas universidades.

No ano de 2000, quando estava no sexto período, participei de um processo seletivo para estágio acadêmico. Era um projeto piloto que o Clube do SESI/DN em parceria com o SESI/DR-Centro de Integração e Apoio à Pessoa com Deficiência “Rogéria Amato” -CIRA, estava implantando na cidade de Montes Claros, destinado à prática esportiva para pessoas com deficiência. Enxerguei uma oportunidade, pois tinha concluído a disciplina esportes adaptados, com o Professor Marcelo Najem, e tive um bom desempenho durante o semestre.

Toda conquista começa com a decisão de tentar, foi o que fiz, me inscrevi no processo seletivo e fui chamado para uma entrevista e produção de uma redação sobre a proposta do projeto. Fui aprovado para atuar como estagiário, mas antes de iniciar, deveria participar de um curso promovido pelo CIRA na cidade de Belo Horizonte, custeado pelo programa do SESI. Foi uma semana de aprendizagem e de formação para a implantação e o desenvolvimento do “Projeto Esportes Adaptados”, em Montes Claros. Sentia uma responsabilidade por ser pioneiro neste projeto, já que historicamente não existiam em nossa cidade atividades específicas para pessoas com deficiência.

No “Projeto Esportes Adaptados”, sob a responsabilidade do Professor de Educação Física, Carlos Alberto de Campos Falcão, atendíamos estudantes das escolas especiais, sócios e funcionários das indústrias que tinham algum tipo de deficiência. Embora sem experiência como estagiário na área de educação física adaptada, tive a oportunidade de conciliar os conhecimentos acadêmicos com os aprendidos no curso, podendo assim desenvolver um planejamento pedagógico que melhor atendesse aqueles estudantes. Entretanto, ao analisar essa experiência outras questões também foram evidenciadas, isso porque, mesmo reconhecendo que a prática de esportes adaptados, de certo modo, colabora para materializar o direito das pessoas às práticas de atividades físicas, pois adapta as atividades considerando as diferenças dos sujeitos, o currículo da

disciplina Educação Física não é estruturado pela diversidade e pelas preferências dos sujeitos. Rememorando que parte desses sujeitos são pessoas com direito à educação especial:

[...] I- alunos com deficiência de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. II- Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. III- Alunos com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008, p. 9).

No entanto, considerando que a inclusão escolar é um processo contínuo, posso afirmar que aprendi bastante com os participantes do projeto, pois, a cada aula, aumentava a quantidade de pessoas com novas deficiências, histórias, reflexões, dificuldades metodológicas e barreiras arquitetônicas, mas, eles viam ali, naquele projeto de esportes adaptados, uma oportunidade para se incluírem na sociedade, e deixavam bem “claro” que a deficiência não era fator limitante para a prática esportiva. Houve momentos que apesar de ser o estagiário/professor, me via na situação de aluno, pois muitos deles, pessoas com deficiência desde o nascimento, mostravam o caminho a seguir e como lidar com certas situações – o que expõe a importância de escutar os estudantes para tomada de decisão sobre o ensino.

Como supramencionado, durante a graduação tive a oportunidade de conhecer a importância da Educação Física para o desenvolvimento humano, e como um componente curricular da Educação Básica pode efetivar oportunidades educacionais para **todos os estudantes**², orientada pelos princípios da cooperação, do respeito à diversidade e à valorização das diferenças. Colaborando com esse entendimento, Darido e Sanches Neto (2012, p.13) argumentam que, como uma disciplina, ela “tematiza formas de atividades expressivas e corporais como jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área do conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”. Nessa perspectiva, tornou-se fundamental refletir sobre o papel da educação física no processo de inclusão escolar.

Um convite para a Educação Especial

Graduei-me em julho de 2001, e tive o primeiro emprego com carteira assinada no Colégio Opção, tendo como Diretora Conceição Mendonça, educadora de grande

² Grifo do autor.

conhecimento e respeito na cidade de Montes Claros, MG. Ministrava aulas de Educação Física para todas as turmas do colégio, na praça de esporte de Montes Claros, MCTC, em horários do contraturno, conforme a grade curricular existente. Eram turmas multisseriadas e com horários definidos por modalidade esportiva, o que não impedia de promover brincadeiras e jogos pré-desportivos³.

Nesse mesmo ano, em meio a um dos horários de aula do Colégio Opção, fui convidado pela supervisora do Centro Pedagógico Capelo Gaivota, Ana Francisca de Sousa, para participar como voluntário de um evento em comemoração à Semana Municipal da Pessoa com deficiência. Convite aceito. Na data específica, organizei uma proposta pedagógica de brincadeiras e atividades esportivas para os estudantes com deficiência da referida instituição de educação especial da cidade de Montes Claros.

Do Serviço Voluntariado ao profissional

Naquela época, por ter atuado como professor do “Projeto Esportes Adaptados”, desenvolvido no Clube do SESI, tive a possibilidade de conhecer várias pessoas com deficiência da cidade de Montes Claros, e por meio delas os setores públicos como a Coordenadoria da Pessoa com Deficiência - CAAD, escolas especiais, e instituições filantrópicas que prestavam serviço a este segmento da população.

Entidades como a Associação das Pessoas com Deficiência de Montes Claros ADEMOC, tinham um trabalho de referência em defesa dos direitos da pessoa com deficiência, sendo o Sr. Valcir, presidente desta instituição na época, a quem compartilhou ideias sobre inclusão por meio do esporte.

Nesse esforço coletivo, fui convidado como voluntário para ser diretor esportivo da ADEMOC e prontamente aceitei o desafio. Realizávamos naquela época a OLIMPEX, Olimpíadas das Escolas Especiais com o apoio do SESC, 55º Batalhão de Infantaria, Prefeitura, Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes e FUNORTE. Nesses eventos, dentre várias pessoas envolvidas, recordo do professor de Educação Física e diretor da Unidade SESC Montes Claros, o Sr. Hermenegildo, conhecido como Belezão, sempre alegre, comprometido e responsável pela realização da primeira prova da competição das OLIMPEX, o cabo de guerra. Neste momento, ninguém evidenciava a deficiência nos estudantes, eram só gritos de força!! Vai!! Bora!! E aquela equipe que

³ Jogos pré-desportivos: são jogos introdutórios, cujo objetivo principal é ensinar os movimentos básicos da modalidade esportiva a ser trabalhada, na qual os estudantes conhecem ações táticas, técnicas e regras iniciais.

conseguisse puxar a outra para o seu campo vencida. Quanta emoção!

A luta pela busca dos direitos das pessoas com deficiência estava em evidência, e com isso outras associações foram sendo criadas, nas quais também fui convidado para participar: Associação dos Surdos - ASMOC, diretor esportivo; Associação dos Deficientes Visuais de Montes Claros - ADEVIMONTES, diretor esportivo; Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa com deficiência-CPDMOC, secretário e membro fundador.

Enquanto transitava nas entidades de pessoas com deficiência, trabalhava na rede estadual de ensino e no Colégio Opção, mas, continuava batalhando nos estudos para prestar concurso público. Fui aprovado para ser professor de Educação Física pelo Estado de Minas Gerais em 2001, e para o Município de Montes Claros em 2004.

No ano de 2002, minha relação com as escolas especiais estava bem próxima. Após desenvolver ações esportivas para o segmento, fui convidado pela supervisora Ana Francisca, referência na área da educação especial, para trabalhar como professor da disciplina de Educação Física no Centro Pedagógico Capelo Gaivota, instituição onde trabalhei por 4 anos e conferi sentido para o meu exercício profissional.

Por se tratar de uma instituição de atendimento educacional especializado, havia no grupo, além dos profissionais da educação, uma equipe multidisciplinar (médica, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e uma psicóloga) para nos orientar. Posso afirmar que a atuação nessa instituição me proporcionou um aprimoramento dos conhecimentos pedagógicos e clínicos, além de vivenciar situações antes não encontradas nas escolas que passei. Estudantes com paralisia cerebral – que só conseguiam emitir respostas com o olhar – síndromes raras que diferenciavam alguns estudantes dos padrões físicos, crises de surtos e de desmaio, entretanto, conseguia perceber evoluções no desenvolvimento das atividades propostas para cada estudante, quando em condições de realizar as atividades. O andar sobre uma linha, o saltar de fora para dentro ou de dentro para fora do círculo, o ato de aparar uma bola e de lançar na cesta, vivências motoras que para alguns são apenas movimentos habituais, mas que para esses estudantes era uma evolução nas suas habilidades motoras. Tenho gratidão por essas experiências, pois elas contribuíram para minha formação pessoal, profissional e escolha do tema da pesquisa que viria a desenvolver no Mestrado profissional.

Outra experiência significativa foi quando comecei a utilizar a dança como uma atividade pedagógica, na qual sua prática proporcionava alegria, prazer, melhora da flexibilidade e da socialização dos estudantes, além de contribuir para realização de

festivais de quadrilha na própria escola. No primeiro ano, foram somente os estudantes do Centro Pedagógico Capelo Gaivotas, depois convidamos as escolas da rede regular de ensino e fechamos com 5 escolas no quarto ano. Aproximávamos nossos estudantes da educação especial das escolas no ensino regular, era um projeto que todos os funcionários abraçavam.

Aprovado para o cargo de professor de Educação Física do Estado de Minas Gerais, tomei posse no meio do ano de 2002, na cidade de Porteirinha, onde fiquei somente por cinco meses. Iniciei o ano de 2003, conseguindo retornar para minha cidade natal, Montes Claros, para trabalhar na Escola Estadual Prof. Beato José de Anchieta. Neste educandário, os problemas eram diários e muitos, violência, evasão, falta de estrutura física, ausência da família, professores desanimados, direção sempre preocupada com o final do turno se teria briga ou não. Argumento que era a realidade de muitas escolas, mas tinha a convicção que poderia colaborar para transformar aquele ambiente escolar em um lugar melhor a cada dia.

Como professor de Educação Física dessa escola tentei contribuir para a formação dos estudantes por meio da organização de estratégias de ensino baseadas na promoção de brincadeiras, jogos, e rodas de conversa destinadas a mostrar a importância da cidadania consciente e participativa, assim como também propor mudanças significativas em algumas atividades tais como aquelas relacionadas com a suspensão da aula de Educação Física quando eles “aprontavam”?! Como não concordava com este tipo de prática, ao longo do ano, aprendi a trabalhar com a supervisora e com a direção estratégias para não “punir” os estudantes, e desenvolver atividades que valorizassem o respeito aos colegas/adversários, trabalho em equipe, união, organização, respeito à diversidade, cor, deficiência etc.

Aqui recordo-me da professora Lourdes, que recebeu uma turma “*montada a dedo*”⁴, os estudantes sem limite, os sem uniforme, sem calçados e mochilas, e ainda a sala ficava atrás do prédio principal. Considero que ali comecei a aprender a trabalhar com o enfrentamento de conflitos seja de ordem estrutural, pedagógica, física, social, excludente etc. Muitas equipes escolares ainda confundem a inclusão⁵ com o paradigma da integração, e esta integração posterga a possibilidade de superar a segregação de estudantes.

⁴ Grifo do autor

⁵ Ao longo do trabalho iremos diferenciar Integração x Inclusão e na seção II trataremos de forma mais detalhada essa temática.

Nesse sentido, constatei que esses tipos de situações já eram observados e analisados, conforme observado neste trecho do livro de Mantoan e Lanutti (2022), “A escola que queremos para todos”:

No Brasil, nos anos 1990, grande parte dos estudantes que antes não tinham acesso à educação escolar passou a frequentar instituições de ensino comum. Foi nesse período que o poder público teve de responder ao clamor da sociedade brasileira, influenciada por marcos legais e internacionais. Diante da turbulência de forças contraditórias que lutavam a favor e contra a inclusão social, o Estado viu-se diante do imperativo de assumir a responsabilidade de garantir e assegurar a escolarização de estudantes até então rejeitados pelos sistemas de ensino. Referimo-nos aqui, àqueles considerados com deficiência. No entanto, embora houvesse o reconhecimento da necessidade de tais alunos frequentarem as escolas, eles eram tratados como especiais – formas de representação que obviamente os excluía. Eles estudavam em classes especiais nas escolas comuns, para que ficasse bem demarcada a diferença que existia entre eles e os demais estudantes (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 27).

Em 2004, transferi-me para uma escola próxima da minha casa, Escola Estadual Professor Alcides de Carvalho, conhecida como Polivalente, na condição de professor excedente, atuando no ensino noturno, último ano neste turno escolar. Os estudantes eram pessoas mais velhas, trabalhadoras do lar e comerciantes, boa parte deles não fazia as aulas, e a outra parte desenvolvia atividades de alongamento, peteca e jogos de salão (dama, dominó e xadrez).

No ano seguinte transferi-me para o turno vespertino, turmas de 6^o a 8^a séries, as aulas práticas de Educação Física aconteciam na quadra aberta iluminada pelo astro sol, mas aproveitávamos também outro espaço, a sombra de uma árvore frondosa que possibilitava desenvolver meu plano de ensino, através da realização de brincadeiras, jogos de peteca e de voleibol. Eram turmas cheias, com estudantes disciplinados e outros não, oriundos de vários bairros da cidade. Mas, e os estudantes com deficiência ou transtornos⁶? Confesso que nas minhas turmas poderia dizer que não havia, ou melhor,

⁶ De acordo com a Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, define alunos com deficiência e transtorno como:

I- alunos com deficiência, sendo àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

II- 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 (Brasil, 2008, p.15).

não eram percebidos, ou ainda não conhecíamos alguns transtornos. Acreditávamos que alguns estudantes apresentavam certos comportamentos por falta de limites, desinteresse, ausência dos pais no cumprimento das obrigações escolares, de fato vivíamos num período de não reconhecer a exclusão no interior da escola pública, o que Mantoan (2022) já vinha discutindo, conforme citado anteriormente.

Assim, para aprender sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na escola regular, optei por realizar minha segunda pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial. Queria compreender melhor os tipos de deficiência, os comportamentos, os aspectos pedagógicos e os clínicos, os fatores externos ao processo do ensino, conhecimentos estes que colaborariam para criação de estratégias pedagógicas mais próximas das necessidades dos estudantes.

Com esse olhar pedagógico, fui percebendo o movimento dos estudantes das escolas especiais, do Centro Pedagógico Capelo Gaiivota, para as escolas regulares. Na Escola Polivalente, recordo-me que a partir de 2009 recebemos várias matrículas de estudantes surdos, o que provocou uma inquietação, especialmente com relação às dificuldades demonstradas pelos professores na comunicação com esses estudantes. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), começou a ser conhecida pelos discentes, a presença do intérprete, motivou vários profissionais a realizarem cursos. Realizei dois desses cursos, o nível I e II para comunicar-me com os estudantes surdos.

Nesse contexto, passei a compreender a inclusão escolar como uma política pública educacional em movimento, como um direito inquestionável definido pela Constituição Federal Brasileira (1988), pela Declaração de Salamanca (1994), pela LDBEN (1996), pela Política Nacional da Educação Especial (2008) e LBI (2015). Essa política é materializada em ações que possibilitam que todas as pessoas aprendam juntas, independentemente das suas características, o que confere assim, o direito das pessoas com deficiência participarem das atividades na escola com os demais estudantes, no mesmo horário da aula de Educação Física, com métodos e adaptações estruturais necessárias para o seu desenvolvimento contando com a organização do currículo orientado para o respeito das diferenças e às preferências por determinadas manifestações da cultura corporal.

Com essa compreensão, quando assumi a função de vice-diretor, por 5 anos, juntamente com a equipe pedagógica e direção, conseguimos melhorar as adaptações arquitetônicas de toda a escola. Fizemos rampas, banheiros adaptados, buscamos integrar os professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA)

com os docentes. Confesso que tentamos minimizar as barreiras arquitetônicas, mas, precisávamos romper com as barreiras atitudinais, instrumentais, metodológicas e de comunicação, conforme proposto por Sasaki (2002).

No exercício do cargo na rede municipal de ensino, em 2010 fui transferido para a Secretaria Municipal de Esportes, e assumi a Chefia do Setor de Esportes Adaptados e 3ª Idade, onde trabalhei por 4 anos, continuando a promover ações esportivas para as pessoas com deficiência e para a 3ª idade. A atuação nesse setor possibilitou-me integrar as Secretarias Municipais de Educação e a Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros para que participassem das ações socioeducacionais promovidas no âmbito municipal com os estudantes com deficiência que estavam matriculados nessas redes. A partir desta articulação das redes, nossa cidade passou a participar dos Jogos Escolares de Minas Gerais Paralímpico (JEMG), fase estadual, evento este promovido pela Secretaria de Estado de Esporte e Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Desde então, professores de Educação Física da minha cidade, Montes Claros, passaram a compartilhar suas dificuldades e seus desafios em trabalhar com os estudantes com deficiência em suas aulas, solicitando-me atividades adaptadas e indagando-me como se daria a inclusão escolar. Infelizmente, não tinha respostas para todos, pois também não sabia ainda como lidar com alguns estudantes das minhas turmas.

Nessa perspectiva, por tentar incluir os estudantes com deficiência e por ter vivenciado como professor de Educação Física os ambientes das escolas especiais, regulares e associações, optei por desenvolver uma pesquisa sobre inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial-PAEE⁷, nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual, em Montes Claros-MG.

A questão central que norteia a pesquisa foi assim estabelecida: Quais são as dificuldades e os desafios encontrados pelos professores de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental de uma Escola Estadual do Município de Montes Claros-MG, para desenvolverem suas aulas de maneira a favorecer a inclusão escolar dos estudantes com direito à educação especial? E as complementares: Quais conhecimentos

⁷ Neste estudo a opção foi por **substituir a expressão** público-alvo da educação especial-PAEE por estudantes ou alunos com direito à educação especial. De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o **Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)** é constituído por: **I-** alunos com deficiência de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. **II-** Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. **III-** Alunos com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008, p.9).

os professores de educação física possuem sobre a educação inclusiva e sobre a educação física adaptada como prática pedagógica no ensino fundamental? A Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Referência de Minas Gerais e a Política Nacional de Educação Especial contribuem para efetivação do ensino inclusivo nas aulas de educação física?

Diante de tais questionamentos, e como professor efetivo, candidatei-me a uma vaga no processo seletivo a nível estadual, para o Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação: Formação Docente para a Educação Básica - Mestrado Profissional, convênio da Universidade de Uberaba com a Secretaria de Estado de Educação/MG – Projeto Trilhas de Futuro-Educadores, por meio da linha de pesquisa Práticas Docentes para a Educação Básica. Aprovado em 2022, comecei a escrever outro capítulo da minha vida profissional, marcado pelo desenvolvimento da referida investigação.

Espero, então, que o compartilhamento dos conhecimentos decorrentes do desenvolvimento da pesquisa e dos diálogos com os colegas professores de Educação Física, possa fortalecer a relação ensinante e aprendente, essencial para a inclusão escolar. Conforme adverte Freire (1996, p.39) “ensinar exige convicção de que a mudança é possível”. Espero, também, contribuir com a produção acadêmica, demonstrando a importância de desenvolver estudos em prol de uma educação inclusiva, democrática e com equidade, que favoreçam a participação dos estudantes com direito à Educação Especial, nas aulas de Educação Física. Além de oferecer subsídios para que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais possa desenvolver ações efetivas para uma educação inclusiva, democrática e com equidade.

INTRODUÇÃO

Ensinar exige pesquisa
(Freire, 1996, p. 16).

A Educação Física escolar, enquanto componente curricular, deve prezar pela vivência de práticas corporais plurais, significativas e prazerosas, de maneira que a experimentação das unidades temáticas seja ofertada de forma democrática e inclusiva para todos os alunos que estão na escola (Minas Gerais, 2018).

A promulgação da Lei 9.394/96 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), oficializou a Educação Física como componente curricular obrigatório e, portanto, um direito de todos. Assim, **os estudantes com direito à educação especial** devem participar das aulas por meio de práticas adaptadas às suas necessidades específicas (Munster; Alves, 2018).

Para Alves *et. al.* (2017, p.56), a Educação Física Adaptada (EFA) “é responsável pelo estudo dos processos relacionados à inclusão dos alunos com deficiência na Educação Física Escolar”, e, como área do conhecimento, busca

responder os questionamentos e problemas encontrados pelo professor de Educação Física para a aprendizagem e participação efetiva do aluno com deficiência nas suas aulas. Neste ponto, estes estudos não têm apenas o aluno com deficiência como população-alvo, mas toda a comunidade escolar, com professores, auxiliares e alunos sem deficiência (Alves, *et. al.*, 2017, p. 56).

Dessa forma, a Educação Física Adaptada deve desenvolver estratégias pedagógicas referenciadas nos princípios da educação inclusiva, reconhecendo e valorizando a educação na diversidade. Assim, educar na diversidade, se dá pela relação solidária de ensinar e aprender juntos, respeitando as pessoas no exercício da convivência com as diferenças física, sociais e culturais (Cardoso, 2014).

Em recentes estudos, Munster e Alves (2018) fortalecem outros contornos da educação inclusiva, e essa definição evidencia, no processo de inclusão, a título de ilustração, o reconhecimento político das diferenças, o que nos permite ampliar a compreensão e a intervenção coletiva emancipadora no campo da educação inclusiva. Assim, para esses autores a educação inclusiva é

um processo de reorganização do sistema educacional e dos ambientes de ensino e aprendizagem, abrangendo de forma colaborativa todos os agentes envolvidos na comunidade escolar, visando efetivar a equiparação de oportunidades educacionais orientadas pelos princípios

de respeito à diversidade, aceitação e reconhecimento político das diferenças (Munster; Alves, 2018, p. 172).

O acolhimento dessa perspectiva de educação inclusiva, também nos auxiliou a retomar e a analisar elaborações de Mantoan e Lanuti (2022), no âmbito escolar, quando afirmam que este é um conceito que está relacionado com o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, seja ele uma pessoa com deficiência ou não, acrescentando nesse debate as relações de poder desiguais instituídas e o reconhecimento político das diferenças. Rememorando que o principal objetivo da educação inclusiva, para Mantoan e Lanuti, é tornar a educação acessível a todos, de modo que a sociedade respeite suas diferenças, particularidades e especificidades.

Nesse processo de reflexão sobre educação inclusiva, neste texto, recorreremos, também, às formulações de Freire (1996,1987) e destacamos que as participações desses estudantes, muitas vezes, dependem de reorganização e mudanças das práticas escolares, pois o processo de ensino requer risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação por parte do docente, buscando identificar o que o educador chama de “inédito viável. O termo *“Inédito viável”* foi abordado no livro *Pedagogia do Oprimido*, com a proposta de uma educação libertadora, uma coisa ainda não realizada, a ser conquistada, onde “o interesse do oprimido é algo que precisamos concretizar” (Freire,1987, p.122).

Requer, ainda, segundo Novais (2005, 2021), não utilizar a categorização dos humanos como eixo estruturante dos currículos e recusar a “participação excludente” dos estudantes no cotidiano das unidades escolares. Nessa direção, a ação educativa pressupõe o reconhecimento do outro, não considerando determinado ser humano como ponto de referência para nomear e/ou classificar esse outro. Como ensina Dussel, reconhecer o “outro como sujeito autônomo, livre e distinto (não só igual ou diferente)” (Dussel, 2002, p. 374). Na adoção do princípio da alteridade, no estudo acerca da educação inclusiva, as formulações de Bonnetti, colaboram para compor a definição de alteridade:

A alteridade consiste em uma abertura diante do mistério do Outro, que se dá no encontro cara-a-cara com o outro ser humano, sem englobá-lo na totalidade construída. Isso significa que a experiência da alteridade se dá de modo análogo, pois permite ir além desse horizonte do mesmo. Permite, então, respeitar o que o Outro tem de outro (Bonetti, 2020, p.159).

As modificações na compreensão, na definição e no estabelecimento do direito à educação inclusiva, também podem ser observadas nas mudanças em relação ao conjunto de leis, decretos etc. No que se refere à base legal sobre processos de escolarização de alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, a título de ilustração, a partir da LDBEN/96, a educação inclusiva ganhou maior relevância, trazendo no seu capítulo V, art.58, a definição para Educação Especial como “uma modalidade da educação escolar que perpassa todos os níveis de ensino, sendo específica para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, oferecida preferencialmente na “rede regular de ensino⁸” e que assegura currículos, métodos e organização específica para atender às necessidades e especificidades desses alunos (Brasil, 1996).

Por conseguinte, a disciplina de Educação Física deve ser ofertada a todos os estudantes, sem discriminação, sendo dever do estado a oferta de Cursos de Formação Continuada, considerando as necessidades, as demandas e a contextualização do ensino, como forma de reduzir a desigualdade e valorizar a diversidade (Brasil, 2014).

Nesse sentido, faz-se necessário que a escola reconheça a diferença como uma das características do ser humano e promova acesso ao conteúdo do currículo em todos os espaços que oferece, removendo todas as barreiras (arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais), desconstruindo uma concepção padronizada de espaço e de currículos escolares e buscando, quando assim necessitar, a construção de um Desenho Universal⁹.

Dentre os grupos negligenciados pela escola, encontra-se o da pessoa com deficiência, excluído em vários espaços sociais, por serem associados aos estigmas de incapacidade ou pelo preconceito e discriminação. Visando combater esse processo de exclusão, parte das lutas dos movimentos sociais por reconhecimento e acesso aos direitos das pessoas com deficiência, inclui a criação da legislação, a fim de assegurar o atendimento educacional especializado desses alunos junto com seus pares (Alves *et al.*, 2017; Walter, 2020).

⁸É um sistema de ensino realizado em instituições escolares, públicas ou privadas, regulamentado por legislação específica de âmbito nacional, regional e/ou local. Foi estabelecido a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDBEN (9394/96) objetivando padronizar a educação nacional (Rocha,2010, p.1).

⁹Concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2015, p.2).

Contudo, deparamos com muitos estudantes com direito à educação especial excluídos ou com poucas participações nas aulas de Educação Física, mesmo sendo um componente curricular obrigatório para todos os alunos (Walter, 2020; Munster; Alves, 2018) e, ainda, com os frequentes relatos dos professores quanto ao despreparo para atuarem na perspectiva da educação inclusiva (Fiorini; Manzini, 2016, Munster; Alves, 2018).

Ao incluir os estudantes com direito à educação especial, a Educação Física Adaptada deve ter como eixo fundamental o aluno e, sendo assim, deve desenvolver as potencialidades de todos e dar condições para que tenham acesso aos conteúdos que propõe, com participação plena, adotando, para tanto, estratégias adequadas, evitando a exclusão ou a alienação (Aguiar; Duarte, 2005). Mas, no que tange ao escrito de Munster e Alves (2018, p. 172) sobre educação inclusiva a centralidade deveria estar na estruturação de um currículo orientando pelos “princípios de respeito à diversidade, aceitação e reconhecimento político das diferenças”.

Segundo Muñoz Palafox (2012), o conceito de diversidade está relacionado a saber respeitar as diferenças, seja pela etnia, pelas questões de gênero, físicas, orientação sexual e os marginalizados socialmente. Significa, portanto, considerar cada aluno com suas diferenças e que todos devem conviver e aprender juntos.

Assim, uma prática pedagógica que respeite as diferenças, e compreenda que a concepção de cultura corporal de movimento¹⁰ pode ampliar a contribuição da Educação Física para o pleno exercício da cidadania, modificando, dessa forma, a história desse componente curricular que, pela formação acadêmica do professor, vem apontando para um processo de ensino e aprendizagem centrado no desenvolvimento de capacidades e de habilidades físicas, que objetiva e privilegia o desempenho físico e técnico, o qual, quase sempre, resulta numa constante seleção entre pessoas aptas e inaptas, para a prática da cultura corporal do movimento, o que leva geralmente a exclusão dos alunos com deficiência dessas aulas (Aguiar; Duarte, 2005; Cidade; Freitas, 2002). Aqui destacamos o ensinamento de Dussel (2002) e Bonnet (2020), a importância do reconhecimento das diferenças, de reconhecer o outro como sujeito autônomo e distinto, e de orientar as aulas de educação física adaptada abandonando a perspectiva de padrão de movimento.

¹⁰É entendida a partir do entrelaçamento entre corpo, natureza e cultura, contribuindo para que os professores ofereçam conteúdos na Educação Física escolar relacionados à realidade dos educandos, com o propósito de favorecer uma leitura crítica do mundo (coletivo de Autores, 2012).

É importante ressaltar que o acesso à educação é um direito de todos e está legalmente determinada por uma gama de legislações que precisam ser consideradas. Alguns marcos legais podem ser citados para a evolução de tal perspectiva: a Constituição Federal de 1988; Declaração de Salamanca, em 1994; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 1996; Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014, Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Lei Brasileira de Inclusão. Ademais, a partir de tais legislações, o direito à educação para todos e a garantia de serviços e de atendimento educacional especializado na escola regular vêm sendo matéria de discussão, de lutas e de desafios permanentes.

Com a realização da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), aprovada pela ONU em 2006, tendo o Brasil como um de seus signatários, sua redação foi integralmente acolhida pelo Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Consta na CDPD que os países membros são responsáveis por garantir um sistema de Educação inclusiva em todas as etapas de ensino. A Convenção dos Direitos sobre as Pessoas com Deficiência, a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, e a mais recente conquista e aliada, a Lei nº 13.146/2015 na luta pela promoção desses direitos, entra em vigor já conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essas normas trazem como objetivo principal a valorização da pessoa com deficiência e seu potencial.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em parceria com vários segmentos da sociedade, partindo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, elaborou o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Esse currículo, conforme consta neste documento, tem objetivo de garantir um ensino de qualidade, com equidade, de maneira que respeite as características regionais e permita o trânsito dos alunos entre as instituições e a rede de ensino do estado de Minas Gerais, o que inclui os alunos com deficiência (Minas Gerais, 2018).

Mas, para melhorar a qualidade do ensino, é necessário trabalhar com diversidade, presentes nas salas de aula, é preciso enfrentar os desafios da inclusão escolar, sem fugir da reflexão sobre os processos de produção da exclusão no interior das unidades escolares (Novais, 2005).

Nessa perspectiva, este estudo insere-se num campo de pesquisa voltado para compreensão das dificuldades e dos desafios dos professores de Educação Física para a inclusão dos estudantes com direito à educação especial, ancorado nos estudos teóricos, narrativas desses professores e legislações, comprometidos com a construção da escola

pública, democrática, popular, estruturada pelo acolhimento e pela valorização da diversidade.

Tendo em vista o exposto, são objetivos desta pesquisa:

Objetivo Geral: Identificar e analisar as dificuldades e os desafios encontrados pelos professores de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental de uma Escola da Rede Estadual de Montes Claros-MG, para desenvolverem suas aulas de maneira a favorecer a inclusão escolar dos estudantes com direito à educação especial.

Objetivos Específicos:

1. Identificar e analisar os conhecimentos dos professores de educação física sobre a educação física adaptada como prática pedagógica no ensino fundamental.
2. Analisar a percepção dos professores de Educação Física sobre o atendimento dos alunos com direito à Educação Especial.
3. Analisar como a proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva contribuem para efetivação do ensino inclusivo nas aulas de educação física.

Para expor sobre o processo investigativo e seus resultados, além do Memorial e desta introdução, o texto é constituído de cinco seções, que foram escritas da seguinte forma:

Na primeira seção, os **“Caminhos da Pesquisa: opções teóricas e metodológicas”**, são expostas a opção metodológica e as razões das escolhas, a abordagem do estudo, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de Campo, o processo de validação do roteiro da entrevista semiestruturada e como foi desenvolvida a análise dos dados.

Na segunda seção, **“Olhares para a Inclusão dos estudantes com direito a Educação Especial”**, é apresentada uma síntese histórica da educação especial no Brasil, na sua origem, um sistema marcado pelos movimentos dos alunos da educação especial fora e dentro da escola (segregação, exclusão, integração e inclusão). Evidencia também, a Educação Física Adaptada como uma prática inclusiva que utiliza de metodologias e de conteúdos diversificados para oportunizar o acesso e a participação dos alunos com direito à educação especial junto com os demais colegas da turma.

Na terceira seção, **“Aspectos legais relacionados à inclusão escolar dos estudantes com direito à educação especial”**, são registrados resultados das análises dos documentos que tratam sobre os direitos de pessoas com deficiência terem acesso a uma educação de qualidade e com equidade, analisando-os conforme as proposições de Cellard (2012).

Na quarta seção, **“O que dizem as pesquisas sobre a Educação Física e os estudantes com direito à Educação Especial?”**, são expostos e discutidos os resultados das análises das obras identificadas e selecionadas, no período de 2014 a 2022, sobre o processo de inclusão dos estudantes com direito à educação especial nas aulas de Educação Física. Discussões que abordam a formação inicial, o desenvolvimento profissional, as práticas pedagógicas, a aula de educação física adaptada, os esportes adaptados, o ensino colaborativo, em torno da Educação Física; pesquisas essas que irão/estão contribuir(ndo) para efetivação de uma educação inclusiva.

A quinta e última seção, **“Escutando e observando professores de educação física: uma educação inclusiva para os alunos com direito à Educação Especial**, refere-se à apresentação dos resultados das análises das narrativas dos professores de Educação Física de uma Escola Estadual da Cidade de Montes Claros/MG, escutadas por meio das entrevistas semiestruturadas, e das práticas observadas, durante as aulas ministradas por esses professores. E, por fim, as considerações possíveis, a descrição do produto criado, “Comunidade de Investigação e Comunicação de Conhecimentos”, a partir dos resultados da pesquisa, e recomendações.

SEÇÃO 1 - OS CAMINHOS DA PESQUISA: OPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Nesta pesquisa foi utilizada uma abordagem qualitativa, com a qual o pesquisador constrói discussões interagindo com o contexto escolar e com os professores de Educação Física, sujeitos da pesquisa. A abordagem qualitativa também é conhecida como naturalista, “[...] porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, etc.” (Bogdan; Biklen, 1994, p.17). Desta forma, a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível da realidade investigada, na qual Mattar e Ramos (2021) mostram que, entre as estratégias e os procedimentos mais utilizados para produção de dados, destacam-se a observação, as entrevistas e a análise documental. Com essa abordagem, esta investigação, descritiva e interpretativa, contemplará revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, com uso de observações e entrevistas semiestruturadas.

1.1 Revisão Bibliográfica

A partir da questão central, previamente elaborada para este estudo - Quais são as dificuldades e os desafios encontrados pelos professores de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental de uma Escola Estadual do Município de Montes Claros-MG, para desenvolverem suas aulas de maneira a favorecer a inclusão escolar dos estudantes com direito à educação especial? realizamos uma revisão sistemática de literatura com objetivo exploratório, a fim de se obter uma síntese refletida dos resultados das investigações nacionais no âmbito da Pós-Graduação *stricto sensu* que versam sobre o processo de inclusão escolar desses alunos nas aulas de Educação Física.

Okoli e Duarte (2019, p. 9) definem uma revisão sistemática de literatura como “[...] um método sistemático, explícito, abrangente e reprodutível para identificar, avaliar e sintetizar o corpo existente de trabalhos completos e registrados produzidos por pesquisadores estudiosos e profissionais”. Nessa perspectiva, para Miotto e Lima (2007), após estabelecer os critérios de seleção dos estudos, define-se a técnica para investigação, sendo a leitura, a principal técnica, “pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existente entre eles” (Miotto; Lima, 2007, p. 41).

O levantamento bibliográfico foi feito por meio do banco de teses e de dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e da Biblioteca Eletrônica Científica Online - Scielo, em três etapas.

Na primeira etapa, realizou-se uma revisão sistemática de literatura sobre o tema nas três plataformas, no período de 2014 a 2022, idioma português, uso do operador booleano “AND” e das palavras-chave: Inclusão Escolar AND, Educação Física AND, Público-alvo da Educação Especial AND, Educação Física Adaptada. No entanto, os resultados encontrados não foram suficientes para atender aos objetivos propostos para discussão da pesquisa, o que necessitou do acréscimo de novas palavras-chave e da alternância na hora da busca, sendo elas Educação Especial e Esportes Adaptados. Com a utilização destas palavras, foram encontrados resultados duplicados, sendo necessário eliminá-los.

Na tabela 1, consta o resultado do levantamento quantitativo de teses, de dissertações e de artigos, conforme os critérios supracitados, publicados no recorte temporal de 2014 a 2022, período que antecede a publicação da Lei Brasileira de Inclusão-LBI, e o ano de início deste trabalho, que orientaram as discussões das questões deste estudo.

Tabela 1: Levantamento de teses, dissertações e artigos publicados entre o período de 2014-2022

Base de Dados	Palavras-chave	Nº de Trabalhos Encontrados	Nº de Trabalhos Duplicados	Nº de Trabalhos Pré-selecionados	Nº de Trabalhos Selecionados
BDTD	1-Inclusão Escolar AND Educação Física AND Público-alvo da Educação Especial AND Educação Física Adaptada	6	2	1	1
	2-Inclusão Escolar AND Educação Física	20	2	7	1

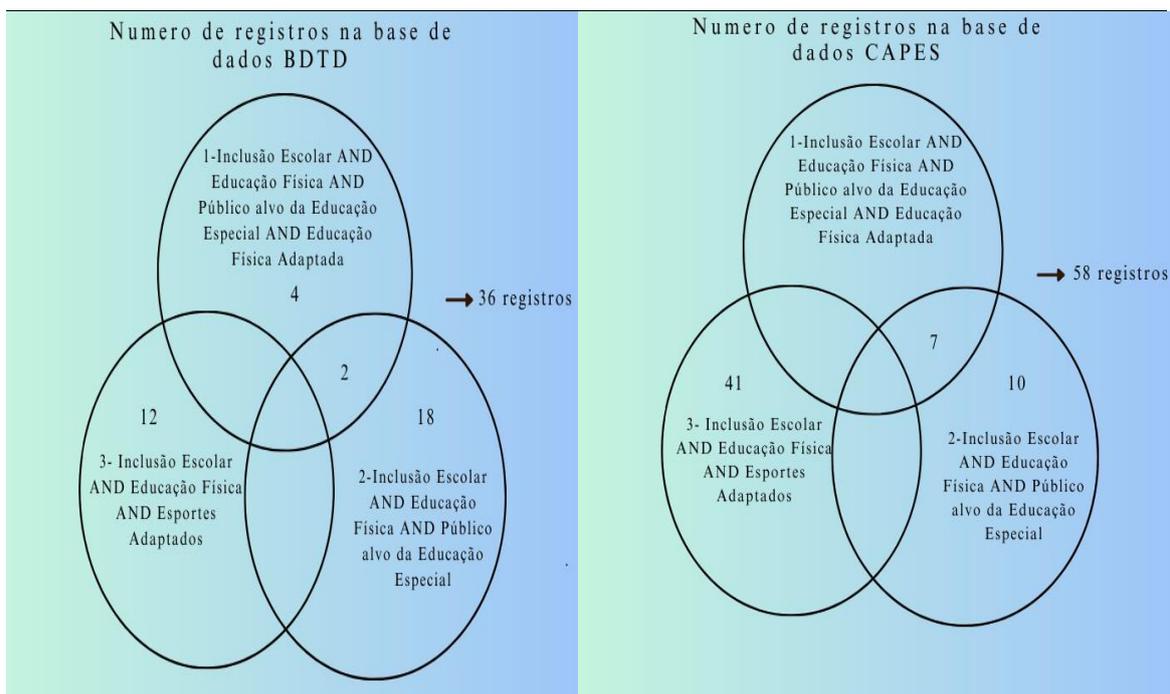
	AND Público-alvo da Educação Especial				
	3- Inclusão Escolar AND Educação Física AND Esportes Adaptados	12	0	4	3
Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES	1-Inclusão Escolar AND Educação Física AND Público-alvo da Educação Especial AND Educação Física Adaptada	7	7	4	3
	2-Inclusão Escolar AND Educação Física AND Público-alvo da Educação Especial	17	7	4	0
	3-Inclusão Escolar AND Educação Física AND Esportes Adaptados	41	0	2	1
SciELO	1-Inclusão Escolar AND Educação Física	26	0	2	1
	2-Inclusão Escolar AND AND Público-alvo da Educação Especial	1	0	0	0

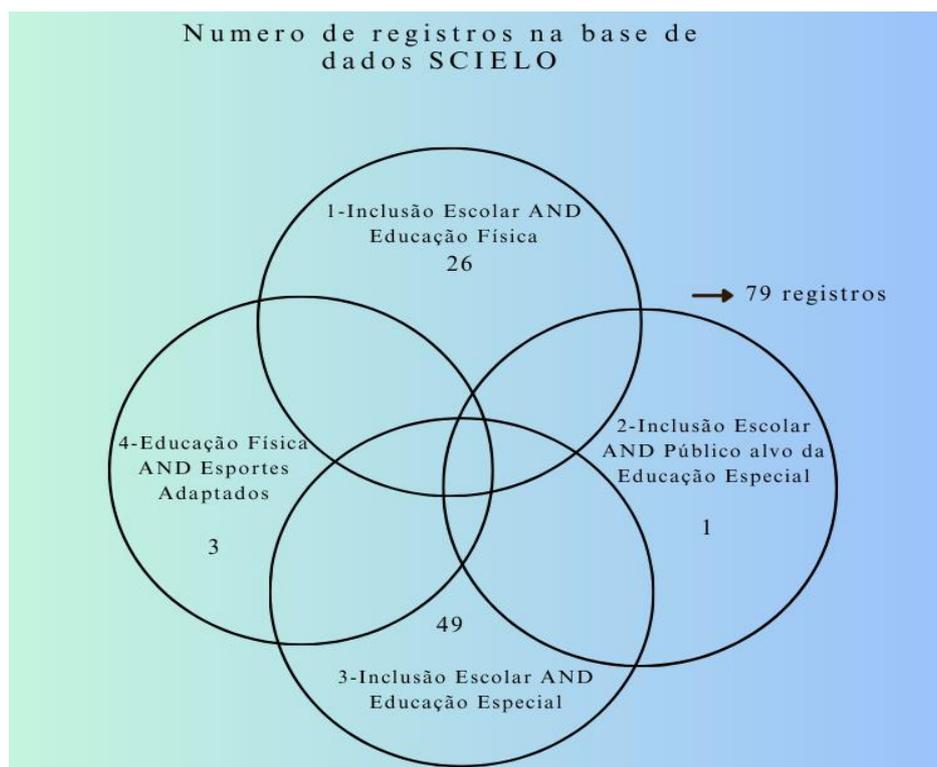
	3-Educação Física AND Educação Especial	49	0	2	1
	4-Educação Física AND Esporte Adaptado	3	0	1	1
TOTAL		182	18	27	12

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Para a seleção dos trabalhos, os resultados das pesquisas foram anotados em uma planilha do Excel para arquivamento, controle da análise e, posteriormente, apresentados conforme a Figura 3. No site da BDTD foram encontrados **36** trabalhos, no catálogo da CAPES foram encontrados **58** trabalhos, e na biblioteca digital de artigos *On-line-SciELO* encontrados **79** trabalhos.

Figura 3- Número de registros encontrados nas bases de dados BDTD, CAPES e SciELO-2023

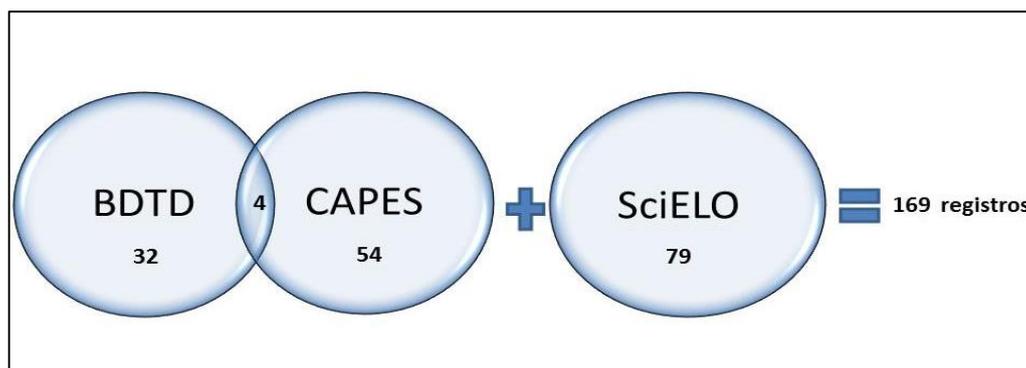




Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Conforme a Figura 4, após análise dos resultados de cada plataforma, buscou-se transformá-los em uma única base de dados para este estudo, excluindo também os trabalhos duplicados, o que resultou em 169 estudos, dentre dissertações, teses e artigos.

Figura 4 - Número de registros encontrados nas Bases de Dados

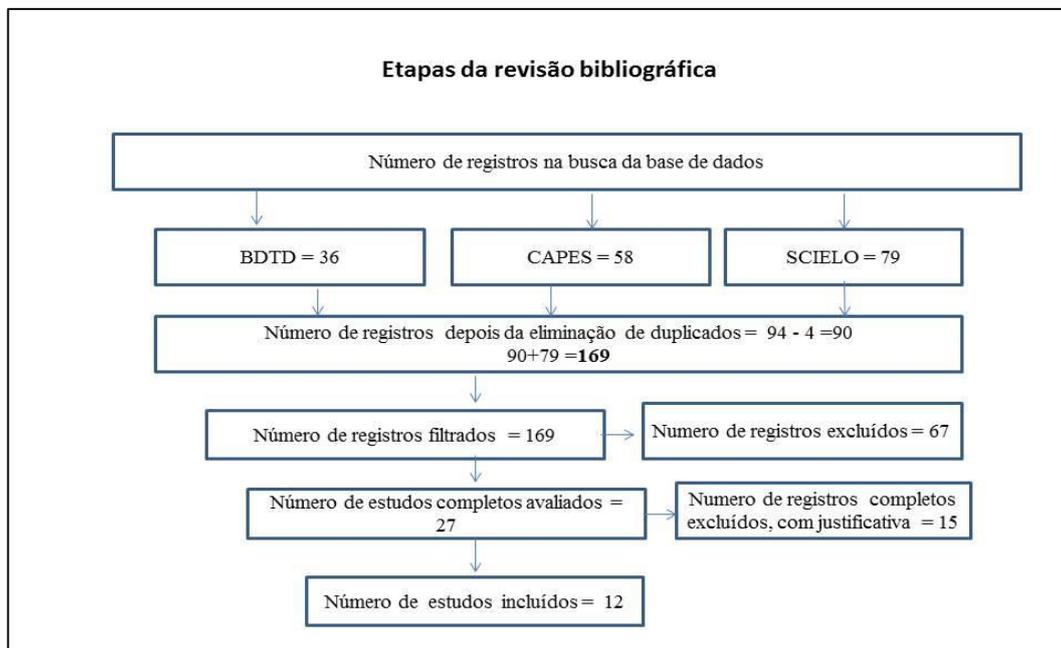


Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A segunda etapa consistiu na seleção das obras para estudo e, após análise dos resultados nas plataformas de dados, foi utilizado como procedimento de seleção a leitura do título do trabalho e do resumo. Foram selecionados inicialmente para o estudo 27

trabalhos que abordavam sobre a inclusão escolar do público-alvo da educação especial, das aulas de Educação Física, bem como a prática dos esportes adaptados.

Figura 5- Etapas da seleção dos dados para Revisão Bibliográfica



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Na terceira etapa, passando à leitura dos resumos, palavras-chave, discussões e resultados das pesquisas, foram selecionados para o estudo 12 trabalhos, sendo 3 (três) teses, 6 (seis) dissertações e 3 (três) artigos. Foi utilizado como critério de exclusão dos 15 trabalhos: àqueles que não possuíam autorização para divulgação do documento na íntegra, o nível de ensino que não fosse educação básica, as discussões dos estudos que não contemplavam em suas análises professores de educação física, as práticas pedagógicas sobre educação física inclusiva, os esportes adaptados e a educação física adaptada.

1.2 Pesquisa Documental

A pesquisa documental, como uma metodologia de investigação científica, adota procedimentos técnicos e científicos com a finalidade de examinar e de entender “documentos” de diversos tipos, conforme o objetivo da pesquisa.

A pesquisa documental foi ancorada nas formulações de Cellard (2012) sobre análise documental, que trata de um método que reduz a influência do pesquisador no

conjunto das interações com os acontecimentos ou com o comportamento do fato pesquisado.

Na análise preliminar dos documentos, considerou-se as cinco dimensões propostas por Cellard (2012); **1º- O contexto**, o exame do contexto social global, na qual o documento foi produzido; **2º- O autor ou os autores**, conhecer a identidade do autor possibilita a melhor credibilidade de um texto; **3º- A autenticidade e a confiabilidade do texto**, é importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida; **4º- A natureza do texto**, a estrutura pode variar conforme ele é redigido, como de natureza teológica, médica ou jurídica, **5º- Os conceitos-chave e a estrutura lógica interna do texto**, que o pesquisador compreenda os significados e os sentidos das palavras empregadas pelos autores naquele estudo, e por fim, a análise, sendo o momento de reunir as partes, para fornecer uma interpretação coerente para os questionamentos iniciais. Dessa forma, na análise, foram articulados os resultados da análise preliminar, com as questões, a base teórica e os objetivos da pesquisa, favorecendo a interpretação dos documentos, tendo em vista a busca de resposta para as questões provocadoras do estudo.

Nessa perspectiva, foram analisados os seguintes documentos: a Constituição Federal do Brasil (1988); a Declaração de Salamanca (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 (1996); o Plano Nacional de Educação (2014), a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei nº 13.146 (2015) conhecida como Lei Brasileira da Inclusão, a Base Nacional Comum Curricular (2017), Currículo Referência de Minas Gerais, Plano Municipal de Educação de Montes Claros (2015-2024), o Projeto Político Pedagógico da Escola a ser pesquisada e Plano de Curso do Currículo Referência de Minas Gerais utilizado pelo professor.

O quadro 1 sintetiza os marcos legais que asseguram o acesso e a permanência dos estudantes da educação especial nas escolas da rede regular de ensino.

Quadro 1 – Síntese dos documentos a serem analisados

Documento	Data	Descrição
Constituição Federal do Brasil	1988	Artigo 205 - Estabelece que a educação é um direito de todos (Brasil, 1988).
Declaração de Salamanca	1994	Acesso das Pessoas com Deficiência nas escolas comuns da rede regular de ensino

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996	Estabelece que pessoas com necessidades especiais devem ter seu processo educacional “preferencialmente na rede regular de ensino”; Artigo 208 - Assegura atendimento Educacional Especializado a pessoas com deficiências (Brasil, 1996).
Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	2006	Recomenda o uso da nomenclatura “pessoa com deficiência”, em detrimento ao emprego de expressões como “portadora”, “necessidades especiais”.
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Determina o público elegível para os serviços de Educação Especial (PAEE) e garante serviços especializados a três grupos de necessidades educacionais especiais: alunos com deficiências (físicas, intelectuais ou sensoriais); alunos com transtornos globais de desenvolvimento (inclui aqui o Transtorno do Espectro Autista); alunos com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).
PNE	2014	Propõe na meta 4- Universalizar o acesso à educação para os educandos PAEE, de 4 a 17 anos, com garantia de um sistema educacional inclusivo.
Plano Municipal de Educação de Montes Claros	2015	Objetiva o desenvolvimento de ações colaborativas com o estado e com o governo federal, para realização eficiente das metas e das estratégias definidas pelo PNE, visando educação de qualidade para todos, para o período de 2015-2024.
Estatuto da Pessoa com deficiência -LBI	2015	Reafirma o direito da pessoa com deficiência à educação em todos os níveis (Art. 27) e à cultura, esporte, lazer e turismo (Art. 42). Artigo 28 - Prevê, entre outros aspectos, o “acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar” (Brasil, 2015).
BNCC	2017	Documento que serve de referência nacional para a formulação dos currículos das escolas estaduais, municipais e particulares, contribuindo também para a elaboração das políticas que se articulam para o desenvolvimento da educação
CRMG	2018	Visa garantir o respeito as diversidades regionais e permitir o trânsito dos alunos entre as instituições e rede de ensino do estado de Minas Gerais sem que ocorra perda da qualidade da aprendizagem essencial, conforme preconiza a BNCC.

Projeto Político Pedagógico	2023	O Projeto Político Pedagógico – PPP, “é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo educativo que atenda a todos os alunos” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 345-346).
-----------------------------	------	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Embora a leis brasileiras garantam o acesso e a permanência de estudantes com direito à educação especial preferencialmente nas escolas da rede regular de ensino, a inclusão escolar ainda é uma realidade que precisa ser estudada no Brasil, buscando compreender seus princípios e suas diretrizes desses direitos (Munster; Alves, 2018).

1.3 Pesquisa de Campo

Para realização do presente estudo, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Uberaba, e aprovado sob o registro n° 6.422.426, em conformidade com os preceitos éticos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS – n° 466 de 2012 e a de n° 510 de 2016.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, aguardamos também a autorização da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e da 22ª Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros para apresentação do projeto à direção da instituição¹¹ a ser pesquisada.

Com autorização dos devidos órgãos do estado e com o aval da diretora, a pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Estadual no Município de Montes Claros-MG, na etapa do ensino fundamental - anos finais, que têm alunos com direito à Educação Especial. A escolha da escola se deu pelo fato de possuir muitos alunos com direito à Educação Especial em suas turmas no ano de 2022, ser o local no qual o pesquisador trabalha, e quanto a etapa, por ter obrigatoriamente duas aulas de Educação Física.

Foram convidados para participar da pesquisa todos os 5 professores de Educação Física da instituição. Para seleção, foram adotados os seguintes critérios: ser professor de Educação Física e ter alunos com direito à Educação Especial; atuar nos anos finais do Ensino Fundamental (6° ao 9°) com alunos com direito à Educação Especial, e ter disponibilidade para participar da referida pesquisa. Dos cinco professores, dois não

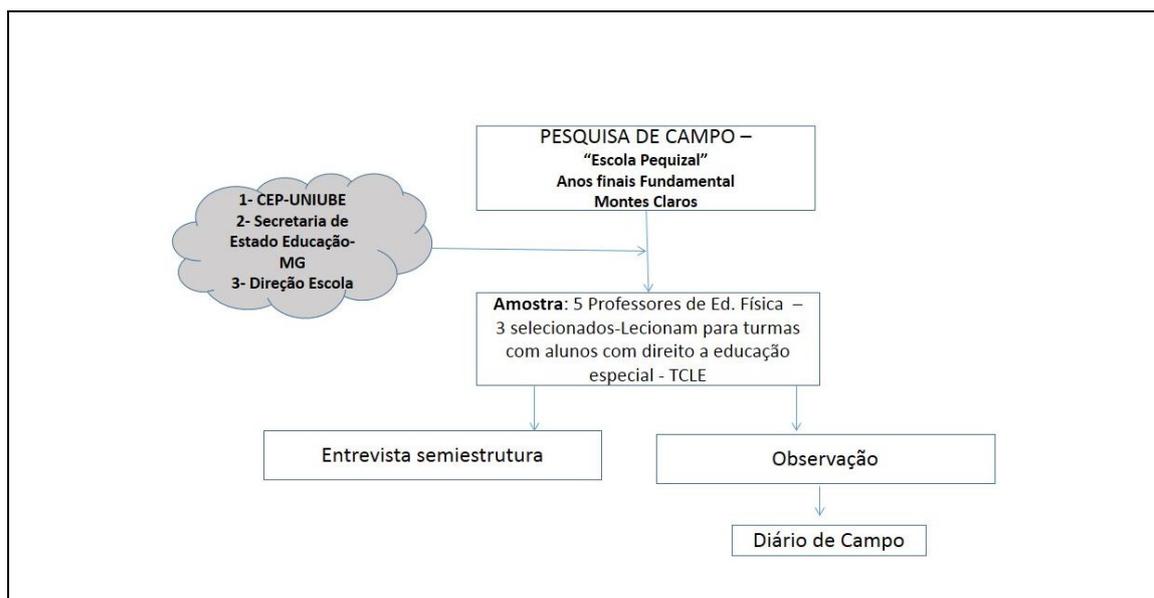
¹¹Para referirmos a instituição “escola pesquisada” será atribuído o nome fictício “Escola Pequizal”, em homenagem ao fruto típico da região do cerrado e muito consumido em Montes Claros-MG.

atendiam aos critérios de inclusão, pois não ministravam aulas para os estudantes com direito a Educação Especial do ensino fundamental, por isso não foram incluídos.

Para realização da pesquisa de campo foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice 1) bem como um roteiro de observação (Apêndice 2). Conforme a disponibilidade de tempo e de horário do participante, individualmente, o pesquisador apresentou os objetivos da pesquisa, assim como os riscos e os benefícios que este estudo traria para ele. O Termo de Livre e Esclarecido –TCLE, foi lido e disponibilizado para ser assinado em duas vias, uma para arquivamento e a outra para o participante. As observações e as entrevistas foram devidamente registradas e feitas em conformidade com critérios previamente estabelecidos, de acordo com os objetivos e as questões do estudo. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra para análise, sendo apagadas em seguida. Para evitar a quebra do sigilo, os nomes dos entrevistados foram substituídos por nomes fictícios. Além disso, não ocorrerá divulgação de imagem, ou características que possam identificá-los.

Após a realização das entrevistas, e o consentimento dos professores, realizou-se um levantamento das turmas dos anos finais do ensino fundamental, que tinham alunos com direito à educação especial, dias e horários, para que o pesquisador pudesse, então, observar essas respectivas turmas e o desenvolvimento das aulas de Educação Física.

A observação é uma estratégia de produção de dados que possibilita o pesquisador a ter um contato mais próximo da realidade. “Em educação, a observação permite coletar dados sobre a organização dos ambientes físicos e humanos, interações (formais e informais, planejadas e não planejadas, verbais e não verbais), incluindo recursos, estilos pedagógicos e currículo” (Matar; Ramos, 2021, p.202).

Figura 6- Desenho da Pesquisa de Campo

Fonte: Elaborado pelo do autor (2024)

Seguindo o cronograma do projeto de pesquisa, a observação foi feita no turno vespertino, conforme horário das aulas do ensino fundamental, iniciou-se no dia 1 de novembro e encerrou-se no dia 15 de dezembro de 2023. Durou 7 semanas, nas quais o pesquisador compareceu de segunda a sexta-feira, nos horários em que os professores de Educação Física tinham alunos com direito à educação especial, tendo como referência o roteiro de observação (Apêndice 2), elaborado pelo pesquisador. Um dos temas da observação presente no roteiro era como o professor de Educação Física desenvolvia suas aulas e como se dava a participação dos alunos com direito à educação especial. Foram feitos registros escritos das observações por meio de um diário de campo¹² e os horários dessas observações constam na tabela a seguir.

Tabela 2 - Horários de observação das aulas de Educação Física na “Escola Pequizal”

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1h		7°5			7°1
2h	7°3	9°3		9°4	6°1
3h			7°5	8°4	6°2
4h		8°1		9°2	8°5
5h	6°2	9°2	8°1		9°4

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

¹² Entende-se por diário de campo, “as anotações nas quais descrevem as informações observadas sobre as ocorrências de comportamentos conforme vão se desenvolvendo” (Mattar e Ramos, 2021, p.205).

1.4 Validação do roteiro da entrevista semiestruturada

Considerando a necessidade de verificar se as questões propostas para o estudo, refletiriam os objetivos propostos, foi realizado uma entrevista piloto utilizando o roteiro elaborado para a pesquisa. Seguindo os critérios de conduta ética, e zelando pela confidencialidade, foi convidado um(a) professor(a) de Educação Física que atuava nos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública na cidade de Montes Claros e que tinha alunos com direito à Educação Especial, para voluntariamente participar da pesquisa. Depois do aceite, foi apresentado e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE. Foi explicado que a entrevista seria gravada para fins de teste, e que ao término, esta seria transcrita e depois apagar a gravação. No desenvolvimento da entrevista, utilizando o roteiro semiestruturado, foi percebido que pouco tinha sido falado sobre a temática “esportes adaptados”, o que implicou na incorporação de um tópico específico com 5 (cinco) perguntas ao roteiro original e, posteriormente, aplicado para os professores participantes desta pesquisa. Para as demais temáticas o roteiro atendeu satisfatoriamente às questões orientadoras do estudo.

1.5 Análise dos dados

Para a análise dos dados produzidos, foram utilizados eixos temáticos de análise a priori, decorrentes dos objetivos, e questões a serem respondidas pelo estudo, e definidos eixos a posteriori, conforme evidenciados no processo de leitura e de análise dos dados.

Assim, foram definidos para o estudo como eixos de análise a priori:

1. Dificuldades e desafios enfrentados pelos professores de educação física para desenvolverem aulas de maneira a favorecer a inclusão escolar dos estudantes com direito à educação especial;
2. Os conhecimentos dos professores de educação física sobre a educação inclusiva e a educação física adaptada como prática pedagógica;
3. Como a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Referência de Minas Gerais e a Política Nacional de Educação Especial contribuem para efetivação do ensino inclusivo nas aulas de educação física.

No processo analítico das diferentes fontes (análise documental, entrevista e observação), foram reformulados ou acrescentados eixos de análise. Nessa direção, os

eixos de análise dos dados, decorrentes da análise documental, das entrevistas e observações foram reorganizados com as seguintes categorias:

1. Dificuldades e desafios dos professores participantes da pesquisa para desenvolverem aulas inclusivas.
2. Conhecimentos dos professores de educação física participantes do estudo acerca da educação inclusiva;
3. Práticas pedagógicas e dificuldades dos professores envolvendo os alunos da educação especial;
4. O que dizem os professores participantes sobre Educação Física Adaptada e o Esporte Adaptado como estratégias de inclusão dos estudantes com direito a Educação Especial.

SEÇÃO 2 - EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: OLHARES PARA A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para o outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (Freire, 1980, p. 69).

Esta seção apresenta uma síntese histórica da educação especial no Brasil, na sua origem, um sistema marcado pelos movimentos dos alunos da educação especial fora e dentro da escola (segregação, exclusão, integração e inclusão). Uma escola que deveria incluir a diversidade, mas que exclui muitas vezes quem está dentro do sistema educacional. Apresenta reflexão, também, sobre a Educação Física Adaptada, como uma prática inclusiva que utiliza de metodologias e conteúdos diversificados para oportunizar o acesso e a participação dos alunos com direito à educação especial juntos com os demais colegas da turma, e argumenta sobre possibilidades de não se limitar à Educação Física Adaptada.

2.1 O Movimento de Constituição da Educação Especial

A educação especial no Brasil tem como referência temporal o final do séc. XIX, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857 (Mendes, 2010). Para Jannuzzi (2006), foi um período de descaso com as pessoas com deficiência, marcado pela falta de políticas públicas para essa parcela da população, na qual as poucas instituições existentes naquela época foram criadas possivelmente para atender os casos mais visíveis de pessoas com deficiência na sociedade.

Para Mendes (2010), nas primeiras décadas do séc. XX, a educação das pessoas com deficiência no Brasil teve influência do modelo escola-novista, defendendo a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento através de reformas educacionais, quanto ao direito de todos terem uma educação, e propunham que para combater as desigualdades sociais, deveriam promover a construção de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito.

Com a proposta da escola-nova, possibilitou assim a penetração da psicologia no campo da educação, e o uso de testes de inteligência para identificar pessoas com

deficiência intelectuais. Proporcionou também, reformas estaduais, como a proposta pelo Professor Francisco Campos, que estava responsável pela secretaria de Educação de Minas Gerais, e trouxe Helena Antipoff, psicóloga russa, para ministrar cursos de aperfeiçoamento pedagógico para professores.

No ano de 1926, é fundado o Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul, com o objetivo de tratar pessoas com deficiência intelectual. Já em 1929, Helena Antipoff cria o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais. Em seguida, 1932 criou a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, buscando ampliar o atendimento às pessoas com deficiência intelectual (Mendes, 2010).

Com a crescente demanda pelo atendimento escolar para pessoas com deficiência, e com o descaso e escassez do poder público, a sociedade civil começa a se organizar nas causas a favor das pessoas com deficiência, começando a implantação de redes de escolas especiais privadas filantrópicas para aqueles que sempre estiveram excluídos das escolas comuns (Mendes, 2010).

E, no ano de 1954, no Rio de Janeiro, é fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE. Conforme Mazzota (2005), percebe-se nesse período que a educação para as pessoas com deficiência era desenvolvida pela sociedade civil, e desta forma a cada ano aumentava o número de entidades que prestavam essa assistência.

Esse movimento de participação popular, através dos grupos de pessoas com deficiência, familiares, profissionais e instituições de educação especial, teve um papel importante para que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961, destinasse um capítulo específico sobre a educação das pessoas com deficiência. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, estabelecia em seu capítulo X artigos 88º e 89º que tratam da educação de “excepcionais” no Brasil.

[...] Título X- Da Educação dos excepcionais Art. 88º A Educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89º - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos, tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961).

Batista (2019) destaca que as campanhas de escolarização marcam o início das ações desenvolvidas pelo governo federal para atendimento às pessoas com deficiência.

Anterior às campanhas todo atendimento às pessoas com deficiência era resultado do esforço de pessoas da sociedade civil para acolher essa camada da população. Posterior às campanhas, o olhar do governo passou para essas pessoas por meio da criação do Centro Nacional de Educação Especial-CENESP, 1973, órgão do Ministério da Educação-MEC, responsável pela definição da política de educação especial (Mendes, 2010; Januzzi, 2004). Contudo, mesmo com os encaminhamentos ao sistema educacional, “seu atendimento se dá de forma clínica e/ou terapêutica, fomentando uma tendência mais médica do que pedagógica” (Walter, 2020, p.16).

Foi apenas na década de 1970 que surgiu uma resposta mais contundente do poder público para o tratamento da educação especial (Mendes, 2010; Mazzotta, 2005; Januzzi, 2006). Nesse período, são implantados os primeiros cursos de formação de professores e de programas de pós-graduação na área de educação especial (Mendes, 2006). Possivelmente esse avanço “foi decorrência da ampliação do acesso à escola para a população em geral, da produção do fracasso escolar e da consequente implantação das classes especiais nas escolas básicas públicas” (Mendes, 2006, p.397).

A partir da década de 1980, a Educação Especial recebeu um grande impulso com a promulgação, pelas Nações Unidas, de 1981 como o “Ano Internacional das Pessoas com Deficiência”, sob o tema “Participação Plena e Igualdade”, o que aumentou as discussões sobre a temática no Brasil (Lanna, 2010). Com isso, o assunto passa a ser foco de discussão nas academias e nos órgãos governamentais, gerando uma busca maior por direitos iguais na Educação Especial.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco pela conquista dos direitos fundamentais de todos os grupos sociais, dentre eles, os da pessoa com deficiência, na qual trouxe mudanças favoráveis. No que diz respeito aos direitos sobre à educação, esse documento traz em seu artigo 205, que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Conforme explica Fonseca (2020), a Constituição Federal de 1988 assegura o direito das pessoas com deficiência a frequentarem as escolas juntamente com as pessoas sem deficiência, mas prevê que o atendimento educacional especializado a esses alunos aconteça nas chamadas escolas especiais/instituições especializadas o que permitiu que

os alunos já matriculados nessas instituições, lá permanecessem e as escolas especiais continuassem a ofertar o ensino segregado.

Em 1994, foi realizada, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, com a participação de 88 países, entre eles o Brasil, da qual resultou a Declaração de Salamanca. Nesse encontro, reafirmou-se o compromisso de os países desenvolverem ações para que todas as pessoas, independentemente de diferenças e de necessidades específicas, tivessem acesso ao ensino regular inclusivo (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca, em consonância com a Declaração Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990) influenciaram sobremaneira o processo de inclusão escolar no Brasil por reconhecerem a necessidade e a urgência da escolarização da pessoa com deficiência ser ministrada em escolas inclusivas¹³ e não mais em ambientes segregados.

Já em 20 de dezembro de 1996, com a aprovação da Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação, a terceira LDB, possibilitou a permanência dos alunos com deficiência nas turmas comuns do ensino regular¹⁴, garantidos conforme o Art.4, inciso III:

Art.4: III-atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

A nova LDB representou avanços significativos para a educação das pessoas com deficiência. Tornou a educação especial modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino, incluindo a educação infantil. Além de prever profissionais capacitados, atendimento educacional especializado na escola regular:

Art.58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede

¹³Entende-se por escola inclusiva, a escola onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Devem responder às necessidades diversas dos seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades (Unesco, 1994, p.5).

¹⁴ É um sistema de ensino realizado em instituições escolares, públicas ou privadas, regulamentado por legislação específica de âmbito nacional, regional e/ou local. Foi estabelecido a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação-LDB (9394/96) objetivando padronizar a educação nacional (Rocha, 2010, p.1).

regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil,1996).

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

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino” (Brasil, 1996).

No ano de 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como objetivo assegurar a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, possibilitando a educação especial ser desenvolvida nos diversos níveis e modalidades da educação.

Dessa forma, compreende-se a educação inclusiva como aquela que não segrega os alunos com deficiência dos outros estudantes, mas dá condições de atender às suas necessidades específicas conforme o conceito dado para a educação especial (Alves, 2018; Alves; Fiorini, 2018, Munster, 2018; Walter, 2020). Não apenas os estudantes com direito à educação especial são atendidos por esse modelo, possibilita que todos os alunos tenham o direito de frequentar uma escola de qualidade, e uma educação que valorize seu conhecimento (Alves e Duarte, 2014; Alves; Fiorini, 2018).

Assim, com o avanço dos debates e das mobilizações sociais, em torno da pessoa com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), trouxe um conjunto de normas destinadas a promover e assegurar, em igualdade de condições, a este público, o direito ao exercício da sua cidadania e inclusão.

Assim, a história da Educação Especial vem sendo marcada por momentos de avanços, retrocessos e discussões que ainda são presentes e norteiam/estimulam a prática do movimento inclusivo dentro e fora dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva em todos os níveis de educação, desde o infantil até o superior.

2.2 O desafio da inclusão de alunos com direito à educação especial

No Brasil, a tentativa de inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino teve início principalmente na década de 1990, marcada por histórias de lutas e de conquistas por uma educação que respeite e valorize a diversidade. Mas, é importante destacar que ainda predomina a presença majoritária da integração e não da inclusão

escolar, no interior das unidades escolares. Mediante tal fato, fazem-se necessárias que as teorias e práticas pedagógicas recorrentes sejam modificadas, visando a permanência de membros dos grupos excluídos e matriculados no ambiente escolar, como assinalado anteriormente, adotar o princípio do reconhecimento político das diferenças (Munster; Alves, 2018). Além disso, observar as articulações entre as várias condições dos sujeitos ou grupos sociais.

Porém, a cultura escolar dominante nas instituições, é constituída fundamentalmente para uma matriz de interesse político e social, valorizando o padrão determinado pela modernidade, aspecto homogeneizador, desta forma “as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema a resolver” (Candau, 2011, p.241).

Na reflexão sobre movimento de inclusão escolar, Esteban (2007) evidencia a necessidade de compreendermos as articulações que a escola pública estabelece com as classes populares, no sentido de garantir a presença de todos os grupos subalternizados.

Os procedimentos implementados dirigem-se especialmente aos sujeitos das classes populares, uma vez que são eles que constituem fundamentalmente a escola pública e vêm sendo historicamente excluídos da educação escolar (Esteban, 2007, p.10).

Assim, a relação da escola pública com a educação popular¹⁵ fomenta reflexões que ampliam a face democrática e a valorização dos movimentos históricos de emancipação humana, dentre eles o movimento pela inclusão das pessoas com deficiência, que historicamente ficaram à margem da sociedade ou dentro, mas, com participação excludente (Novais, 2005).

Para Munster (2013), o processo de inclusão é um desafio para as escolas, na medida em que se observa que a presença de alunos da educação especial tende a mudar o andamento das aulas, devido às necessidades que os professores têm para adequarem as práticas pedagógicas e buscarem a ruptura de paradigmas para que esses alunos possam participar das suas aulas.

Essa ruptura do paradigma integracionista, o qual requer que o aluno se adapte as demandas da escola, exige uma transformação da prática dos professores e mudança no

¹⁵É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos (Freire, 2001, p.49)

ambiente escolar. Não estabelecer diálogo com os alunos, não reconhecer suas potencialidades de aprendizagem, desqualificam as expressões do humano, negando o direito à educação.

O horizonte é o atendimento de exigências de uma escola que não valoriza o que eles são; sem saber exatamente o que devem fazer, muitas crianças ficam pelo caminho. Negadas por suas diferenças, não são ajudadas a ampliar seus conhecimentos e são impedidas de usufruir seus direitos. Negadas em sua diferença, também são negadas em sua igualdade (Esteban, 2007, p.13).

Para Franco (2016), as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas por uma dada comunidade social, sendo práticas adotadas com intencionalidade.

Desta maneira, a complexidade de fenômenos sociais, como o da diversidade cultural caracteriza-se com um movimento dialético, dinâmico e contraditório. Dentre os elementos constitutivos da diversidade cultural apresentados por Muñoz Palafox (2012), a questão das condições biosociopolíticas foram historicamente utilizadas para atender interesses econômicos, sociais e políticos, gerando, em grande parte, desigualdades de oportunidades entre as pessoas, grupos e classes sociais:

Por exemplo, se durante a formação das primeiras organizações sociais, seres humanos do sexo masculino utilizaram a sua força física, cor e demais traços fisio-biológicos para se diferenciar e submeter mulheres e outros homens aos seus desejos e interesses sexuais, econômicos, políticos e religiosos, os mesmos instituíram regras de convivência para garantir práticas discriminatórias e preconceituosas destinadas a legitimar socialmente a exclusão de pessoas dos bens materiais, espirituais e dos direitos necessários para o exercício de uma vida digna e justa. Práticas que, em maior ou menor medida, continuam a persistir até os dias de hoje” (Muñoz Palafox, 2012, p.4).

No entanto, Muñoz Palafox (2012) mostra que tanto a discriminação quanto o preconceito passaram a ser discutidos ao longo da história, questionando suas práticas excludentes em diversos contextos sociais, “até transformar-se na modernidade, em lutas populares por direitos humanos e políticas públicas de inclusão social para todos e todas, sem distinções físico-biológicas e culturais” (Muñoz Palafox, 2012, p.4).

Neste contexto, os estudantes da educação especial, conforme definido em diversas leis, têm o direito a matricular-se, frequentar e receber uma educação de qualidade na rede regular de ensino. No entanto, para Sampaio (2009), há um reconhecimento de que a educação inclusiva está pautada em princípios educativos com

marcos legais bem definidos, mas pontua que as escolas regulares encontram desafios para consolidar tais propostas, para efetivar a permanência destes alunos.

Para Munster (2013), apesar da legislação brasileira garantir o acesso dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, verifica-se que a inclusão ainda não é uma realidade. Talvez por confundirem a necessidade dos alunos como doenças, atrelado à falta de informações sobre os alunos e à qualificação profissional. Para Mantoan e Lanuti (2022), muitas escolas ainda confundem inclusão com integração, passando a responsabilidade para o aluno e para a família.

A escola pública, tal como a sociedade, não é um sistema fechado. Permanecem ali teorias e práticas conservadoras e transformadoras, que revelam disputa por manter ou mudar o papel da escola na sociedade atual. Além disso, o fato de integrar todos(as) alunos(as), completando as suas vagas com alunos(as) oriundos de grupos historicamente excluídos dos sistemas de ensino, certamente permite a estes(as) alunos(as) processos contraditórios de exclusão-integração (Novais, 2005, p.92).

Para compreendermos as diferenças desses processos que marcaram/marcam a história da educação especial e do tratamento direcionado às pessoas com deficiência, utilizamos do estudo realizado por Secundino e Santos (2023), que os caracterizam da seguinte forma: no período da segregação a pessoa com deficiência era vista como uma eterna criança que estava doente e iria continuar assim, as pessoas com deficiência para um lado e sem deficiência para outro. Já o período da exclusão era quando os alunos com deficiência não eram integrados na sociedade, suas diferenças não eram aceitas. No período da integração, as pessoas com deficiência são vistas como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, porém, ainda continuam as ações assistencialistas e as mudanças devem ocorrer por parte da PcD- Pessoa com deficiência. A escola continua igual, sem se adaptar às necessidades desses indivíduos. O período da inclusão é fortalecido a partir de 1990, no qual a proposta do movimento é que as crianças aprendam e convivam, transformando a escola, por meio da adoção do princípio da atenção à diversidade, de maneira que sejam respeitadas as necessidades de cada um.

A seguir temos uma figura que apresenta (ilustra) as diferenças entre os termos exclusão, segregação, integração e inclusão.

Figura 7- Diferença entre os termos exclusão, segregação, integração e inclusão



Fonte: Site: <https://encr.pw/GU3as> (2024)

Esse período da inclusão, está em plena construção e movimentação, pois a representação do modelo integracionista, ainda presente, faz com que muitas famílias busquem escolas exclusivas para os alunos da educação especial ou contribuam para a “evasão escolar” destes alunos do ensino regular.

Para Novais (2005), durante muito tempo as escolas foram direcionadas para atender uma parte dos alunos, pois desenvolviam práticas favoráveis à produção do denominado fracasso escolar e à continuidade da exclusão social. Isto porque ao valorizar aqueles alunos que possuem um determinado conhecimento, experiência, comportamento, tem negado a outros estudantes um espaço de aprendizado significativo, esperando dos primeiros, melhores resultados nas avaliações escolares. “Esse modo de funcionar das escolas encobria, e encobre, os mecanismos socioculturais na identificação das diferenças, não permitindo a visualização dos processos histórico-culturais que produziram, e produzem, formas de exclusão” (Novais, 2005, p.81). Apagava, também, a face do outro.

Nesta perspectiva, quando há representação de um modelo de aluno(a), influencia a prática pedagógica que desconsidera a diversidade humana, o tempo de aprender de cada um, exclui um grupo do direito do acesso à democratização do conhecimento. Os estudantes com direito à educação especial, assim como os demais da escola, terão

comportamentos diferentes, e o sistema escolar deve compreender tais diferenças, e não os subjugar ou excluir. Para Mantoan e Lanuti (2022, p.28), são exemplos dessas práticas:

- professores que buscam conhecer os estudantes pelo parecer de outrem, ou se baseiam exclusivamente em um laudo médico para traçar um plano de trabalho pedagógico para certos alunos;
- equipes escolares que, ao receberem um aluno considerado como deficiente, pressupõem que terão dificuldades para ensiná-lo;
- famílias que consideram seus filhos com deficiência como seres especiais, atípicos e outras denominações de mesmo sentido (Mantoan; Lanuti, 2022, p.28).

Entretanto, a educação Inclusiva busca oferecer ao aluno uma educação de qualidade, e não simplesmente tê-lo dentro da sala de aula ou sentado na arquibancada da quadra. Na verdade, vai muito além. Deve-se valorizar as diferenças, respeitar as individualidades, as limitações, fomentando a cooperação entre os alunos e professores, de maneira que envolvam os discentes em todas as atividades escolares (Candau; Leite, 2011).

Para Menezes (2016), a discussão sobre a diversidade esteve ausente ao longo dos anos, e a escola pode evidenciar, enquanto local de socialização, questões de discriminação e preconceitos. O referido autor complementa:

Assim é necessário pensar uma escola que forme indivíduos para atuar como atores que ensinam e aprendem a respeitar as garantias de direitos e liberdades do outro, a defesa dos interesses coletivos e os valores sociais (Menezes, 2016, p.18).

Novais (2005) evidencia que pesquisas desenvolvidas sobre a inclusão de crianças com paralisia cerebral no ensino regular, mostram que embora tenham conseguido assegurar suas matrículas na escola, elas continuavam sendo discriminadas. “A nosso ver, esses resultados revelam o que decorreu do cumprimento da legislação sobre o direito de essas crianças se matricularem na escola regular. Frequentemente, ocorreu a integração na escola regular e não a inclusão” (Novais, 2005, p.34).

Por este ângulo, Mantoan e Lanuti (2022) e Munster (2013) destacam que muitas vezes os estudantes com alguma deficiência são excluídos ou têm sua participação bastante limitada, pois são criadas identidades que predeterminam os alunos, classificando-os como bons, ruins, agressivos, sonolentos, lentos, dentre outros adjetivos, ação pela qual, num ambiente escolar, não atende a proposta do respeito para com a diversidade humana.

Pensar em escola inclusiva:

significa pensar em uma escola para cada um, isto é, em uma escola em que cada aluno seja atendido de acordo com suas necessidades e dificuldades, utilizando os recursos e metodologias que proporcionem o seu aprendizado e desenvolvimento (Silva e Carvalho, 2017, p. 295).

Para Sampaio e Sampaio (2009), existe um reconhecimento teórico sobre a educação inclusiva e esse tipo de educação está orientado por princípios educativos. No entanto, apesar de conhecerem as orientações pedagógicas para a implementação da educação inclusiva em escolas regulares, alguns professores deixam evidente o caráter obrigatório, legal, para aceitarem os alunos com direito à educação especial. Já Souza e Carvalho (2017) destacam o papel da família do educando como um fator importante no desenvolvimento do aluno com deficiência, possibilitando assim, um trabalho conjunto entre escola, família e profissionais, sinalizando os caminhos que a escola deve seguir.

2.3 Educação Física Adaptada como prática inclusiva

A Educação Física Escolar surge na Europa no final do século XVIII e início do XIX. Nesse período, a sociedade precisava de homens fortes, ágeis e saudáveis para serem “transformados” em mão-de-obra, gerando assim mais lucros para a classe dominante. O capitalismo estava se consolidando, e a burguesia percebia que por meio dos exercícios físicos, a força de trabalho se transformaria em mercadoria e teriam na camada mais pobre da sociedade outra forma de produzir riqueza (Coletivo de Autores, 1992).

No Brasil, a Educação Física é introduzida oficialmente nas escolas, em 1851, com a reforma Couto Ferraz. E, em 1882, Rui Barbosa recomenda que a ginástica fosse obrigatória para todos os sexos, sendo seguida principalmente no Rio de Janeiro e nas escolas militares (Darido; Rangel, 2014).

No período de pós-guerra, o modelo americano denominado Escola Nova influenciou as práticas pedagógicas no Brasil, e trouxe o discurso da chamada educação integral. Neste momento a Educação Física é reconhecida como uma área Educacional.

Desta forma, no ano de 1961, foi promulgada a Lei nº 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação, que estabelece no Art. 22 será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos (Brasil, 1961).

Segundo Daólio (1997), as concepções sobre Educação Física foram modificando ao longo da sua história, trazendo discussões e reflexões. O “Movimento Renovador” surge no Brasil a partir da década de 1980, com a necessidade do enfrentamento dos

problemas sociais e educacionais postos na atualidade. Oliveira (1998) também chama a atenção para a necessidade de a Educação Física rever seus conteúdos escolares, a fim de que a disciplina responda às críticas e legitime sua presença nos currículos.

A partir do “Movimento Renovador”, pesquisadores da Educação Física vão voltando suas atenções para as várias diferenças identificadas nos grupos de alunos, a diversidade, composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência, tornam-se uma questão relevante para as práticas pedagógicas dos professores, e as equipes escolares começam a perceber as necessidades de proverem adequações de ordem estrutural e atitudinal. A construção de uma nova Educação Física deve ser baseada na perspectiva da educação inclusiva defensora de “**uma nova forma de organização escolar como meio de concretizar uma escola para todos**” (Silva; Souza; Vidal, 2008, p.127, grifo nosso).

Sendo a Educação Física um dos componentes curriculares da educação básica, ela deve atuar como uma disciplina protagonista para inclusão dos estudantes da educação especial, mobilizando todos os alunos para juntos terem vivências motoras que respeitem suas individualidades. Segundo Aguiar:

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

Dessa forma, o acesso ao processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física deve estar disponível a todos os alunos. Para Alves e Fiorini (2018), as aulas de educação Física devem ser planejadas de maneira que permitam a participação de todos e que o professor remova as barreiras de aprendizagem, procurando adaptar suas atividades. Neste contexto, o conceito de adaptação é importante ao processo de inclusão dos alunos PAEE nas aulas de Educação Física.

Para Rodrigues (2016), as adaptações são compreendidas como as adequações da exigência ao nível de desempenho do executante. O professor tem que conhecer seu aluno, identificando suas necessidades, dificuldades, ambiente físico, articulação das capacidades motoras e então, estruturar as adaptações da atividade para que este(s) ou aquele(s) alunos possam participar juntos com os demais colegas da sala.

Para Alves *et. al.* (2017), a Educação Física Adaptada promove o desenvolvimento de práticas educativas que se relacionam com os processos da inclusão

dos alunos com deficiência na Educação Física Escolar, compreendendo, assim, as diferenças ao desenvolver estratégias pedagógicas que valorizem os princípios da diversidade no ambiente escolar. Nesse sentido, concordamos com Freire (1996), esses aspectos são de extrema importância, pois demonstram que ensinar exige respeito, alegria, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

A expressão Educação Física Adaptada surgiu na década de 1950, e foi definida pela American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD), como sendo:

um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados a estudantes com deficiências que não podiam se engajar com participação irrestrita, segura e bem-sucedida em atividades vigorosas de um roteiro de Educação Física geral (Costa, 2004, p. 29).

No que diz respeito a sua implantação nos cursos de graduação, ocorreu através da resolução n.03/87 do Conselho Federal de Educação e que prevê a atuação do professor de Educação Física com as pessoas diferentes e com peculiares condições para a prática de atividades física, a fim de desenvolver a cultura corporal de movimento (Rossi; Vilaraonga; Munster, 2019).

Para Duarte e Werner (1995, p.9), Educação Física Adaptada é uma área da Educação Física que tem como “objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades específicas, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada pessoa com deficiência, respeitando suas diferenças individuais”.

Quando trabalhamos com a Educação Física adaptada possibilitamos compreender as particularidades de pessoas com deficiências e pensar estratégias para desenvolver atividades esportivas e de lazer, que proporcionem vivência da cultura corporal para os alunos com deficiência, de maneira que os alunos se sintam incluídos na atividade e participando com todos os outros, ao mesmo tempo, conseguindo descobrir seus limites e capacidades (Cidade e Freitas, 2009). Para Martins (2014), a Educação Física é um componente curricular privilegiado para que ocorra a inclusão dos alunos com deficiência, já que é uma disciplina que explora a cultura corporal nas suas diversas formas e nos mais variados ambientes escolares.

A cultura corporal de movimento visa desenvolver o aluno em todos os aspectos, sejam eles cognitivos, social, motor e afetivo. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p.29), a “expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio

da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos da escola”. Assim, deve levar o aluno a descobrir motivos e sentidos nas práticas corporais, levando conhecimentos para a compreensão dos conteúdos (tais como jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros) relativos a sua etapa de ensino e ao seu desenvolvimento motor.

Para Darido e Rangel (2014, p.34), a Educação Física deve ser compreendida como “uma prática pedagógica que trata da Cultura Corporal de Movimento, tendo por objetivo introduzir todos os alunos nesta vivência, desde a educação Infantil até o Ensino Médio”, formando alunos que irão partilhar, reproduzir, transformar as manifestações que envolvem essa área, por meio dos jogos, dos esportes, da dança, da ginástica, das lutas dentre outras atividades.

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 diferentes vivências. Nesse caso, deve haver uma diversidade de vivências para que todos os alunos possam experimentar as amplas possibilidades da Cultura Corporal de Movimento (Darido; Rangel, 2014, p.35).

Munster (2013) destaca a participação bastante limitada dos estudantes da educação especial nas aulas de Educação Física, embora seja uma disciplina obrigatória na educação básica. Essa problemática vivenciada nas aulas de Educação Física, merece uma reflexão em aspectos atitudinais, metodológicos, comportamentais, instrumentais, conforme propõe Sasaki (2006).

Tal proposta deve fomentar reflexão por professores acerca do movimento inclusivo, buscando desenvolver o acesso dos alunos da educação especial, processo de ensino-aprendizagem, adotando uma prática pedagógica que possibilite a participação de todos os alunos, de forma democrática e com equidade.

Corroboramos com o entendimento de Chicon quando afirma que:

[...] incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar essa disciplina escolar para que uma pessoa com necessidades especiais possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva (Chicon, 2013, p.88).

Neste contexto, a educação física adaptada como prática inclusiva deve utilizar metodologias e conteúdos diversificados, seja o esporte, as lutas, as brincadeiras, as

danças adaptadas como objeto do conhecimento, sendo integrado ao planejamento do professor, a fim de oportunizar o acesso e a participação dos alunos da educação especial nas aulas de Educação Física (Sampaio, Correia, 2015).

Por fim, com o assinalado na introdução deste trabalho, a educação inclusiva pressupõe currículos escolares estruturados pela diversidade humana e pelo reconhecimento do outro. Nessa perspectiva, é fundamental pensar que a educação inclusiva requer os pares ensinante-aprendente, aprendente-ensinante, recusando a ideia de que os estudantes com direito à educação especial não podem ocupar o lugar de ensinantes e o professor desses estudantes não podem ocupar o lugar de aprendentes. Além disso, Educação Física inclusiva, como ensina (Chicon, 2013), não significa apenas Educação Física Adaptada.

SEÇÃO 3 – MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ensinar exige aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (Freire, 1996, p.19).

Nesta seção, serão apresentados os resultados das análises dos marcos legais que colaboram para alcançar os objetivos e responder às questões orientadoras da pesquisa. Na análise documental, foram adotados os procedimentos indicados por Cellard (2012), contemplando análise preliminar e análise.

O quadro 3 a seguir registra os itens da análise preliminar dos documentos selecionados.

Quadro 2: Componentes a serem analisados a partir das elaborações de Cellard (2012)

Documento em Análise	Tipo de documento (Lei, autobiografia, Ata, carta, E-mails, Relatório etc.)	Contexto: (Conjuntura Política, Econômica Social e Cultural da Produção do Documento Tempo/espaço)	Autoria	Autenticidade e Confiabilidade (Origem social, Procedência Relação entre Os autores e o que eles Descrevem)	Natureza do texto (teológico, médico, jurídico, político - ideológico poético)	Conceito -chave e lógica Interna (Conceitos Importância e sentido)	Anotação Preliminar

Fonte: Novais com base nas elaborações de Cellard (2012)

Posterior à análise preliminar, realizou-se a segunda etapa: a análise principal, o momento de descobrir as ligações entre os resultados, ou seja, produzir análise articulada, contemplando resultados da análise preliminar, questões e objetivos de estudo e base teórica, para responder à problemática do pesquisador (Cellard, 2012).

Nessa perspectiva, foram observados os seguintes documentos: a Constituição Federal do Brasil (1988); a Declaração de Salamanca (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (1996); o Plano Nacional de Educação (2014/2024); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a Lei nº 13.146 (2015) conhecida como Lei Brasileira da Inclusão; o Currículo Referência de Minas Gerais; o Plano Municipal de Educação de Montes Claros (2015-2024) e o Projeto Político Pedagógico da Escola, local da pesquisa, e o Plano de Curso do Currículo Referência de Minas Gerais.

3.1 Constituição Federal do Brasil (1988)

A Constituição da República Federativa do Brasil, aprovada em 1988, tornou-se o documento de referência para todos os ordenamentos jurídicos do país. Começou a ser escrita durante o processo de redemocratização, no final da ditadura cívico militar, sendo um marco legal para as conquistas dos direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros, como educação, saúde, previdência, trabalho, esporte, lazer, dentre outros.

Com as lutas pelo fim do regime militar, a decadência desse regime militar e a reivindicação para maior participação popular e estabelecimento do estado democrático de direito, consolidou-se o movimento “*Diretas Já*”, reivindicando que o presidente fosse eleito pelo voto democrático. Em 1985, ainda pelo voto indireto, foi eleito Tancredo Neves, mas, problemas de saúde o impediram de tomar posse e, então, seu vice, José Sarney, assume em 1986.

Neste período, os movimentos sociais, dentre os quais os movimentos vinculados à garantia dos direitos das pessoas com deficiência, assumiram a pauta da democratização e participaram da abertura política que estava acontecendo. A participação e a organização política do segmento das pessoas com deficiência nos eventos nacionais e internacionais alimentavam a busca pelos direitos sociais. Outro fator relevante foi a decisão da ONU de proclamar o ano de 1981, como o *Ano Internacional das Pessoas Deficientes*, sob o tema “Participação Plena e Igualdade”, o que aumentou as discussões sobre a temática no Brasil (Lanna, 2010).

As forças políticas e sociais, que pediram as “Diretas Já”, continuavam a pressionar o governo para efetivação dos direitos sociais, fazendo com que o Presidente da República José Sarney convocasse a Assembleia Nacional Constituinte, presidida por Ulysses Guimarães, em 1986.

Por meio das emendas populares¹⁶ a sociedade participou ativamente do processo de elaboração da considerada “Carta Magna”, que teve em 1988 aprovação. Conhecida como “Constituição Cidadã”, conseguiu contemplar parte das reivindicações dos

¹⁶ Para Rocha (2008, p.5), “a reivindicação por maior participação popular foi encaminhada para a Assembleia Constituinte por meio da proposta de garantia de iniciativa popular no Regimento Interno Constituinte. Esse manifesto foi apresentado e aceito pela Assembleia Constituinte contendo mais de quatrocentas mil assinaturas. O processo de emendas populares adotado pelo Regimento Interno da Assembleia Constituinte foi uma experiência pioneira no campo da institucionalização da participação da sociedade no âmbito da política nacional. Por meio das emendas populares a sociedade pôde participar ativamente do processo de elaboração da atual Carta Magna, apresentando propostas ao texto constitucional”.

movimentos populares, e incluiu em seu âmbito mecanismos e instrumentos de participação no processo decisório federal e local.

É importante ressaltar que a Constituição Brasileira estabeleceu sistemas de gestão democrático em vários campos, como na área da educação, no seu art. 206:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei (Brasil, 1988).

A Constituição democratizou o direito de todos terem acesso à educação. Apesar desse direito estabelecido, o documento não indicava como deveria se dar o atendimento das necessidades específicas dos alunos com deficiência; esse período foi caracterizado pelo movimento de integração, reconhecido por uma educação na qual somente os alunos com deficiência deveriam se adaptar às salas regulares (Walter, 2020). Aqueles alunos com deficiência que não se adaptassem e não conseguissem acompanhar a turma deveriam retornar para as escolas especiais¹⁷.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Com as novas proposições da Carta Magna, houve avanço em defesa da inclusão da pessoa com deficiência, ao afirmar que a educação é um direito de todos, e que o aluno com deficiência poderia estar matriculado na escola regular de ensino. Nesse sentido, Mantoan (2004) afirma:

Nossa Constituição é, pois, um marco na defesa da inclusão escolar e elucida muitas questões e controvérsias referentes a essa inovação,

¹⁷ Escola Especial: instituição destinada a prestar atendimento educacional a educandos com necessidades especiais onde são desenvolvidos currículos adaptados e procedimentos de apoio psicopedagógico, por pessoal especializado, usando equipamento e material didático adequado (Brasil, 1986, p.5).

respaldando os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com e sem deficiência (Mantoan, 2004, p. 41).

Nesse contexto, o movimento para inclusão das pessoas com deficiência continua buscando a efetivação do princípio básico para que a educação seja ministrada em “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, citado no artigo 206 da Constituição Federal, no inciso I, o que deve contemplar a todos os cidadãos brasileiros, seja com deficiência ou não.

Conclui-se, portanto, que as conquistas legais estabelecidas na Constituição Federal de 1988 foram fundamentais para a luta histórica pela inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, em especial na rede regular de ensino. Esse documento possibilitou que a educação especial, como modalidade de ensino, esteja presente em todas as etapas da educação brasileira. No entanto, percebe-se que essa inclusão ainda não foi totalmente exitosa, embora a referida Constituição tenha sido aprimorada a cada ano com as emendas constitucionais para o melhor atendimento desse público em diversas áreas.

3.2 Declaração de Salamanca (1994)

Em 1994, foi realizada em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, com a participação de 88 países e 25 organizações internacionais, dentre os quais, o Brasil, da qual resultou a Declaração de Salamanca. Nesse encontro, reafirmou-se o compromisso de os países desenvolverem ações para que todas as pessoas, independentemente de diferenças e de necessidades específicas, tivessem acesso ao ensino regular inclusivo (UNESCO, 1994).

No Brasil, com o impeachment do presidente Collor em 1992, assume o seu vice, Itamar Franco, do partido Cidadania, que contava com um amplo apoio partidário num esforço para manutenção da ordem política. Neste contexto, as forças neoliberais, chamadas de nova direita, combatem os direitos sociais propostos na recente Constituição. Observa-se, nesse momento, um afastamento do estado social em favor do chamado estado neoliberal, no qual os ricos mantêm seus privilégios, enquanto os mais pobres continuam sem condições dignas de vida e o mercado segue sem regulamentação ou interferência do governo (Oliveira, 2022).

Busca-se instituir uma sociedade de livre mercado em que deve prevalecer, naturalmente, o mais forte, o mais capaz e, supostamente, o que tem mais mérito natural, desconsiderando os condicionantes

decorrentes do capital econômico, social e cultural, mesmo que isso leve a uma maior desigualdade social e mesmo maior segregação (Oliveira, 2022, p.27).

A política neoliberal, alimentada pelas privatizações, abertura do mercado interno para entrada de capital internacional e a redução com gastos públicos para garantir direitos sociais, são estratégias do governo para justificar o combate às altas inflações, sem se preocupar com a desigualdade social. Nesse período, Fernando Henrique Cardoso foi nomeado como Ministro da Fazenda, idealizou o Plano Real, em 1994, trazendo estabilidade econômica e projeção do seu nome como futuro candidato à presidência da República.

Em relação aos documentos internacionais que norteiam sobre a educação inclusiva, temos também a Declaração Mundial de Educação para Todos, documento que surgiu na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia (1990), na qual o Brasil, junto com vários países do mundo, se organizou para realizar esforços para assegurar o direito à educação para todos.

[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 4).

Conforme Mendes (2006), o cenário mundial apontava a existência de muitos alunos com deficiência privados do acesso e da permanência na escola, evidenciando a necessidade de criarem políticas públicas para suprir tal demanda.

Nos países pobres e em desenvolvimento, as estatísticas do início da década de 1990 apontavam que mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica; e que apenas 2% de uma população com deficiência, estimada em 600 milhões de pessoas, recebia qualquer modalidade de educação (Mendes, 2006, p.395).

Esse é um momento histórico no cenário da educação mundial, seguido pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que fomentou a construção de uma proposta de educação inclusiva, conforme o princípio fundamental da referida declaração:

Que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e

ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 5).

Para Mendes (2006), a Declaração de Salamanca é tida como o mais importante marco mundial na difusão da educação inclusiva, sendo defendido o princípio da inclusão, uma proposta bilateral. As pessoas excluídas e a sociedade buscam juntas efetivar a equiparação de oportunidades e de acesso aos direitos, construindo uma sociedade para todos (Sasaki, 2006).

Dessa forma, o paradigma da inclusão ganha espaço em discursos e em propostas democráticas, passando a ser um fator de referência para as sociedades em desenvolvimento no final do século XX. O termo “Necessidades Educativas Especiais¹⁸” surge neste documento e refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades especiais se originam em função da deficiência ou dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p.3).

Assim, caberia às escolas buscar formas de educar seus alunos de maneira que respeitem suas necessidades educativas. A deficiência não era o foco do aprendizado, mas sim, quais as estratégias que a escola estaria desenvolvendo para contribuir para o aprendizado destes alunos:

Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram (UNESCO, 1994, p.8-9).

Então, com base neste documento, o Brasil reafirma o compromisso para o desenvolvimento de uma educação para todos, ampliando suas ações para que os alunos com deficiência integrem a rede regular de ensino, fomentando a elaboração do texto

¹⁸ O termo “Necessidade Educativas Especiais”, foi substituído por “necessidades específica”, conforme prevê o Art.2 da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às **necessidades específicas** das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2015).

sobre Educação Especial, que vinha a ser escrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1996.

3.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, sendo o documento que regula o sistema educacional brasileiro, da educação básica ao ensino superior. Tem como um dos princípios, a garantia do direito ao acesso à educação gratuita e de qualidade, estabelecendo para isso o papel da família, e do Estado para assegurar o pleno desenvolvimento do educando.

Art. 2º A educação, é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil,1996, p.8).

A LDBEN de 1996, foi escrita na sua terceira versão, pois a partir do movimento de redemocratização, da elaboração e da aprovação da Constituição de 1988, foi a primeira Constituição que permitiu de alguma forma a participação do povo brasileiro em suas diversas esferas (federal, estaduais e municipais) por meio de Assembleias sofrendo influência dos tratados internacionais, como a Declaração de Salamanca, de 1994. Nesse contexto, crescem as discussões em torno dos direitos do cidadão incluindo o direito à educação para todos. O novo texto, teve como relator o Senador Darcy Ribeiro e coube ao presidente Fernando Henrique Cardoso, do partido Social Democrata, sancioná-la.

Assim como a Constituição Brasileira, a LDBEN traz no seu texto avanços para implementação de uma educação como direito de todos, mas ao mesmo tempo que oferece o direito para as pessoas com deficiência de terem acesso às escolas regulares, mantém em seu texto o termo “preferencialmente”, admitindo a possibilidade que a escolarização do aluno PAEE ocorresse em um sistema de ensino paralelo, como na escola especial (Mendes,2006).

Para Walter (2020), estando os alunos com deficiência na rede regular de ensino, as tentativas de promover o atendimento especializado, passa ser um direito estabelecido na LDBEN, no Art. 4º, que traz como dever do Estado a garantia:

Art.4: §III- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas

e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996, p.9).

Desta forma, o ensino dos educandos com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, tendo quando necessários serviços de apoio especializados na escola regular, e o artigo 58º define educação especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

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

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 1996, p.39).

Não basta apenas matricular o aluno com deficiência na escola, os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos, com necessidades especiais, currículos e métodos que colaboram para o desenvolvimento de seu aprendizado, conforme prevê o Art. nº 59:

Art.59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

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

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

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, p.40).

Na perspectiva da educação inclusiva, tanto a LDBEN quanto a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definem que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente, e formação continuada ao longo do exercício profissional:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como

formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 1996, p.43).

Dessa forma, o documento analisado apresenta elementos que evidenciam os deveres dos órgãos públicos, sejam eles a União, o Estado e os Municípios, como responsáveis diretos ao acesso à educação. Aos professores, devem ser ofertadas as condições para o desenvolvimento do ensino, seja oferecendo cursos de formação até os recursos pedagógicos para adaptação dos currículos, e aos alunos com deficiência, o direito de estarem nas escolas regulares mais próximas de suas casas.

3.4 A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aprovada pela ONU no dia 13 de dezembro de 2006, em Nova Iorque, nos Estados Unidos da América, é um marco dos movimentos sociais que lutavam pela justiça e pela equidade das pessoas com deficiência em várias partes do mundo.

Coube ao México, em 2001, apresentar à ONU, uma nova versão de texto que iniciou o caminho para a convenção tão sonhada quanto necessária. A convenção ocorreu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e emancipação dos direitos dos cidadãos do mundo que apresentam alguma deficiência.

O Brasil, nesse período, tinha como presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, reconhecido internacionalmente por sua atuação no campo dos direitos humanos, na defesa de valores como dignidade e combate à discriminação.

“Embora a Educação Especial tenha ganhado um espaço diferenciado na agenda governamental, foram escassos os recursos destinados à área durante o primeiro mandato de Lula (2003-2007), devido às restrições orçamentárias impostas pela política econômica” (Padilha, 2015, p.166), mas não impediu a implementação de vários programas como: *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, que tinha como objetivo formar gestores e professores para a oferta do atendimento educacional especializado e melhorar a acessibilidade das escolas; *Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência*; foi criado o Exame

Nacional de Proficiência em LIBRAS; a série de quatro livros sobre *Educação Inclusiva, Salas multifuncionais, kits pedagógicos* (Padilha, 2015).

Pelas ações realizadas, o Centro Internacional de Reabilitação, organização não governamental internacional de monitoramento de direitos humanos, com sede nos Estados Unidos, concedeu em 2004, dois prêmios: um para o presidente do México por ter proposto a Convenção e outro ao Presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, pelo conjunto das políticas sociais desenvolvidas para as pessoas com deficiência.

Nesse governo, por meio da Emenda Constitucional nº45/2004, se procurou resolver questões jurídicas sobre a participação do Brasil em Tratados Internacionais que fosse signatário:

Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas à Constituição (Brasil,1988).

Sendo assim, o Brasil, como um de seus signatários, acolhe integralmente o texto da Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência e do seu Protocolo Facultativo, pelo Decreto Legislativo nº186, de 9 de julho de 2008, assumindo também, o papel de garantir um sistema de Educação inclusiva em todos as etapas de ensino.

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (ONU, 2006).

Dentre as contribuições da Convenção está a correção quanto à nomenclatura, chamando atenção para a necessidade do uso correto do termo Pessoa com Deficiência – PcD, fazendo alusão que antes da deficiência existe uma pessoa com características, potencialidades, o que muda o foco da deficiência para a pessoa humana se desvinculando do modelo biomédico de deficiência, no qual a deficiência é vista como uma doença e a sociedade deve mobilizar esforços para sua cura, para o modelo social de deficiência no qual a deficiência é vista como uma característica da diversidade humana, fomentando a aceitação da diferença.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena

e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

Desta forma, os resultados da análise do referido documento, evidenciou a importância da Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência para o fortalecimento das políticas mundiais, reafirmando inúmeros direitos das PcD, dentre os quais o direito à educação, atribuindo aos países membros o compromisso de construir uma educação inclusiva e que adotem o desenho universal¹⁹.

3.5 Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

No ano de 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. O movimento pela inclusão social amplia a ideia de equidade e que o sistema educacional deverá combater as práticas discriminatórias e criar alternativas para vencê-las (Brasil, 1998).

Nesta perspectiva, o Presidente Lula, no seu segundo mandato, era reconhecido pelos programas sociais de superação da fome e do combate à miséria.

Após a reeleição de Lula, garantida a permanência do ministro Fernando Haddad, da maior parte de sua equipe, a Educação Especial ganhou reforço financeiro com a inclusão no FUNDEB, no PDE e sua manutenção no Programa Dinheiro Direto na Escola. A inclusão no novo fundo previa três grandes ações: a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, destinadas à oferta do AEE nas escolas comuns; o programa Olhar Brasil, que previa a articulação entre os Ministérios da Educação e da Saúde (Padilha, 2015, p.9).

Por meio da Portaria Ministerial nº 555 de 5 de junho de 2007, nomeia um Grupo de Trabalho, composto por professores de várias instituições de ensino superior do país e funcionários do Ministério da Educação, para que juntos, elaborassem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com características normativas e orientadoras, dando visibilidade e respostas educacionais aos alunos com direito à Educação Especial a quem se destina, às famílias e aos sistemas de ensino.

¹⁹ Art.2. “Desenho universal” significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal” não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias (ONU, 2006).

Este documento foi intitulado como: “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, e apresentado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, no ano de 2008, com propostas de políticas públicas que contribuam para o respeito à diversidade e uma educação para todos. Esse documento busca assegurar principalmente a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, possibilitando a educação especial ser desenvolvida nos diversos níveis e modalidades da educação.

Em seu texto, apresenta como proposta central:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p.8).

Para Walter (2020), este documento apresenta o Atendimento Educacional Especializado²⁰ - AEE, como um serviço da educação especial que colabora de forma complementar e suplementar com o ensino dos alunos com deficiência, prevendo uma escola acessível para todos, da acessibilidade arquitetônica à formação de professores, de modo que esses estudantes possam frequentar a sala de aula comum, junto com os demais colegas, e quando necessário será oferecido aos alunos com direito à Educação Especial o AEE no contraturno.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva prevê também a “transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior” e a oferta do “atendimento educacional especializado”

²⁰ Atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

(Brasil, 2008, p. 13), assim como entende que, para oferecer esse apoio, é necessário que o professor tenha:

[...] como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008, p. 13).

Nesta perspectiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, sendo necessária a implantação de estratégias que colaboram para o desenvolvimento do educando. Neste documento, Política Nacional da Educação Especial, definiram como “Público-Alvo da Educação Especial-PAEE, os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (Transtorno do Espectro Autista) e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008, p.9).

A definição deste público, considerou que, no período integracionista, muitos alunos eram encaminhados para o serviço especializado sem necessidade, e ao garantir o acesso desses estudantes, as escolas regulares possibilitaria a criação de políticas educacionais para o desenvolvimento de recursos e de serviços mais específicos para permanência desses alunos na escola (Mantoan; Lanuti, 2022).

Outra contribuição deste documento, foi orientar o entendimento de que a educação especial não se faz de forma paralela à educação regular, que essa modalidade deve ser desenvolvida transversalmente em todos os anos e níveis. Percebe-se no estudo deste documento um avanço para melhoria do ensino inclusivo no contexto da educação regular, no entanto, “mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos” (Brasil, 2008, p.15).

3.6 Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)

As discussões em torno do Plano Nacional de Educação – PNE começou na Era Vargas (1930-1945), com um discurso de uma sociedade forte a partir da transformação pela Educação (Machado; Vernick, 2013).

O primeiro Plano Nacional de Educação, surgiu em 1962, elaborado na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961. E somente com a Constituição de 1988, tornou-se lei, capaz de conferir obrigatoriedade para os governos na área de educação, conforme o disposto no Art. nº 214:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II -universalização do atendimento escolar;

III -melhoria da qualidade do ensino;

IV -formação para o trabalho;

V -promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI -estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Brasil,1988).

Após vários momentos históricos marcados pela luta por elaboração e implementação de política de Estado, o PNE foi instituído pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, por um período de dez anos (2001-2011), traçando as diretrizes e as metas para as políticas públicas de educação para o Brasil. Desta forma, coube aos municípios, estados e governo federal desenvolverem ações de maneiras integradas e colaborativas em prol da melhoria da educação nacional.

Nesta época, o Brasil tinha como presidente Fernando Henrique Cardoso, com uma política neoliberal, que deixou marcas no PNE-2001, como a aceitação das exigências feitas por órgãos e por empresas estrangeiras para continuarem investimentos no país, especialmente na educação profissional. Dentre as metas para a implantação para uma nova educação profissional estão, “estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional” (Brasil, 2001).

No que diz respeito à educação especial, esse documento contém um diagnóstico sobre a realidade da educação especial. Com déficit relacionado à formação docente, ao atendimento educacional especializado e à necessidade de recursos pedagógicos, quase a metade das matrículas dos alunos do AEE estavam no atendimento particular, nele incluído e oferecido por entidades filantrópicas (Brasil, 2001).

Em 2011, no governo da então presidente Dilma Rousseff, do Partido do Trabalhadores, começaram os estudos para o novo PNE. Seu governo tem como característica proposta de redução das desigualdades sociais, combate à miséria, participação social e questionava as políticas neoliberais dos presidentes anteriores.

As diretrizes do PNE reafirmam as orientações da Constituição Federal de 1988, no tratamento de uma educação de qualidade e de equidade para todos os brasileiros, o que inclui as pessoas com deficiência. Essas demandas do novo PNE foram discutidas e levantadas também nas conferências municipal, estadual e nacional para construção do PNE 2014/2024.

Depois de passar por muitas discussões nas esferas sociais, econômicas e políticas, este documento foi aprovado em 25 de junho de 2014, para o decênio 2014-2024, sancionado pela Presidenta Dilma Rousseff, também do Partido dos Trabalhadores, sob a Lei nº13.005/2014. Dentre suas diretrizes, prevê no art.2, inciso III, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação das formas de discriminação.

Este documento apresenta 20 metas e diversas estratégias para o desenvolvimento do direito à educação no Brasil, de maneira que ajude na redução da desigualdade social, respeite a diversidade, usufrua de uma educação de qualidade e construa um espaço para todos. No que diz respeito à educação especial, propõe universalizar o acesso à educação para os educandos PAEE, de 4 a 17 anos, com garantia de um sistema educacional inclusivo. Garante também aos profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, quando tiver necessidades específicas (Brasil, 2014).

Os dados mostram que houve crescimento de 2,8% no número de matrículas nessa modalidade de ensino no ano de 2013 em relação a 2012, passando de 820.433 matrículas para 843.342. Também ocorreu crescimento de 4,5% no número de incluídos em classes comuns do ensino regular e na educação de jovens e adultos (EJA) e, ao mesmo tempo, redução de 2,6% no número de matrículas em classes e escolas exclusivas. Apesar de todo esse esforço, há ainda um grande desafio para promover a universalização, com acessibilidade ao ambiente físico e aos recursos didáticos e pedagógicos (Brasil, 2014, p.25).

Logo, a análise evidenciou a importância desse documento para a melhoria da educação nacional, por isso, é essencial que as unidades federativas se apropriem do seu conteúdo junto com seus respectivos municípios, para que, de forma articulada, elaborarem planos e cumpram suas metas, contribuindo para uma educação de qualidade e para todos.

3.7 Plano Municipal de Educação da Cidade de Montes Claros (2015)

A cidade de Montes Claros, com cerca de 414.240 habitantes, é considerada a 5ª maior cidade do estado de Minas Gerais (IBGE, 2024). Em conformidade com as orientações do Plano Nacional de Educação, Montes Claros-MG, no ano de 2015, na gestão do Prefeito Ruy Adriano Muniz, do Partido Republicano Brasileiro, elaborou o Plano Municipal de Educação (PME) para o período de 2015-2024, objetivando o desenvolvimento de ações colaborativas com o estado e com o governo federal, para realização eficiente das metas e das estratégias definidas pelo PNE, visando educação de qualidade para todos.

Considerando que as visões das políticas públicas e as soluções para os desafios educacionais são as mais variadas, o Plano Municipal de Educação, assumiu o compromisso de desenvolver ações articuladas com o Estado de Minas Gerais e com o Ministério da Educação-MEC. O planejamento dessas ações é coordenado pela Secretaria Municipal de Educação, mas foi elaborado com a participação da comunidade, dos professores e dos gestores, a quem também cabem a responsabilidade de fiscalizar.

O município, por sua vez, assumiu o compromisso de elaborar o Plano de Ações Articuladas – PAR, por um período de 4 anos. A elaboração desse documento seguiu três etapas conforme descrito no PME: o diagnóstico da realidade da educação, a elaboração do plano e a última é a análise técnica feita pela Secretaria Básica do Ministério da Educação e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Conforme documento analisado, a cidade já contava com a participação em diversos programas como: PAR - PAC II - Quadras - Programa de Construção de Quadras Poliesportivas, PAR – Transferência direta, Programa Nacional de Transporte Escolar – PNATE, Programa Pro infância, Programa Dinheiro Direto na Escola, e Recursos Oriundo das Transferências de Impostos Vinculados à Educação (Montes Claros, 2015).

Por se tratar de cidade polo, referência para o norte de Minas Gerais e para o sul da Bahia, o documento analisado prevê o crescimento da população, e o desenvolvimento da cidade, reconhecendo a necessidade de ampliar o atendimento da demanda, o que requer melhoria e investimento na infraestrutura das unidades de ensino, formação dos professores, melhoria da acessibilidade, aquisição de equipamentos, materiais de consumo dentre outros aspectos (Montes Claros, 2015).

Para desenvolvimento das metas e estratégias que abordam a temática da Educação Especial, o sistema municipal de ensino, conta com uma coordenadoria de Educação Inclusiva, que é composta por uma equipe multiprofissional: pedagogos,

psicopedagogas, psicólogo e assistente administrativo. Já a 22ª Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros (SRE) possui um setor de inclusão, que desenvolve trabalhos articulados com as escolas, com o Centro de Atenção ao Surdo (CAS), com o Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e com os Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREIS).

Meta 4 – Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Estratégias:

4.1) Promover, no prazo de vigência deste PME, a universalização do atendimento escolar à demanda de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino, observando o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica;

4.2) ampliar, ao longo deste PME, o número de salas de recursos multifuncionais, de acordo com a demanda de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e promover a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado das instituições de ensino de Montes Claros;

4.7) Assegurar a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob justificativa de deficiência e promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado (Montes Claros, 2015, p.144-145).

Conforme o PME, o município de Montes Claros, em 2014, atendeu 2.968 alunos com direito à Educação Especial, e contava com salas de recursos multifuncionais, atendimento educacional especializado – AEE, Instrutores de Libras, especialista em Braille, realizava cursos de formação continuada para os seus professores, e ensino de Libras para profissionais e familiares de alunos surdos, e justifica a necessidade de melhorar a oferta destes serviços por meio do desenvolvimento do PME.

Destaca-se a proposta do trabalho conjunto entre as redes de ensino pública municipal e estadual conforme prevê o PNE, para a efetivação da meta 4, a fim de universalizar o acesso dos alunos com direito à Educação Especial à educação básica na rede regular de ensino e possibilitar um atendimento educacional especializado, quando necessário. Constata-se um documento bem estruturado e, se adotado, as suas ações

contribuirão para construção de uma educação para todos. Tem como mecanismo de avaliação e de acompanhamento os seguintes indicadores:

Indicadores da Meta 4 do PME:

4.1) População de alunos de 4 a 17 anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

4.2) Porcentagem de matrículas de alunos de 4 a 17 anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede regular de ensino (Montes Claros, 2015, p.170).

Desta forma, com o PNE, aprovado e valorado como lei, espera-se que as propostas dos planos municipais sejam efetivadas com as ações articuladas com o Estado e a União, e que os desafios educacionais para a inclusão dos alunos com direito à Educação Especial sejam resolvidos.

3.8 Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015)

A Lei Brasileira de Inclusão – LBI teve como base a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006, e tem como finalidade “garantir e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades básicas das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015).

No ano de 2000, o então Deputado Federal Paulo Paim (PT-RS) apresentou ao Congresso Nacional a proposta do Estatuto da Pessoa com Deficiência, mas não avançou. Em 2015, como senador, reapresentou a proposta, que foi aprovada em 6 de julho de 2015, pela então presidente Dilma Rousseff, entrando em vigor somente em janeiro de 2016.

Durante a tramitação na Câmara coube a relatora Deputada Federal Mara Gabrilli (PSD-SP) organizar as discussões realizadas nas conferências nacionais e estaduais, seminários, audiências públicas que trataram sobre as PcD nos últimos anos antes da aprovação da LBI, ajustando-as com os termos da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

Com o avanço dos debates e mobilizações sociais, em torno dos direitos da pessoa com deficiência, foi preciso estabelecer alguns conceitos e direitos, e a criação da Lei Brasileira de Inclusão – LBI, também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, (Lei 13.146/2015), que trouxe um conjunto de normas sistematizadas destinadas a promover e a assegurar, em igualdade de condições, o exercício dos direitos

e liberdades das pessoas com deficiência, visando o exercício da sua cidadania e inclusão social.

Dentre os vários conceitos estabelecidos sobre as temáticas que dizem respeito às pessoas com deficiência, a exemplo, acessibilidade, barreiras, desenho universal, tecnologia assistiva, mobiliário adaptado, residências inclusivas, este documento reforça a expressão “pessoa com deficiência”, já apresentada pela Convenção dos Direitos da pessoa com Deficiência.

Conforme Mantoan (2022), antes da deficiência existe uma pessoa, e não é a deficiência que limita o aluno, mas a falta de oportunidade a qual ele é submetido. Reforçando o que preconiza a Lei do Estatuto da Pessoa com deficiência:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

A LBI garante às pessoas com deficiência a oferta de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Garante também a inclusão de temáticas que abordam as pessoas com deficiência, desde sua origem, características, direitos nos currículos acadêmicos. Além de acesso aos jogos, atividades recreativas, esportivas, de lazer no contexto escolar, acessibilidade em todas as formas, seja arquitetônica, atitudinal, comportamental e tecnológica como garantia dos seus direitos básicos.

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino (Brasil, 2015, art. 28).

Nesta perspectiva, implantar políticas educacionais para garantir o acesso e a permanência no percurso escolar é fundamental. A proposta sugere mudanças na compreensão de educação. Para Mittler:

A inclusão não diz respeito somente a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão (Mittler, 2003, p.16).

Assim, com base na análise do documento, compreende-se que a oferta do sistema educacional inclusivo é um direito dos alunos com direito à Educação Especial, que a adoção de um projeto pedagógico, com profissionais de apoio é uma obrigação de toda instituição educacional, e o fortalecimento de ações no campo do ensino e da pesquisa podem contribuir para efetivação desses direitos.

3.9 Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017)

A Base Nacional Comum Curricular, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, na sua terceira versão, é um documento de caráter normativo que visa garantir um conjunto de **aprendizagem essenciais** para todos os alunos brasileiros (Brasil, 2017).

Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências

Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Resolução CNE/CP 2/2017).

A aprovação ocorreu num período conturbado da política brasileira, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, assumindo o seu vice, Michel Temer do partido Movimento Democrático Brasileiro-MDB.

Este documento serve de referência nacional para a formulação dos currículos das escolas estaduais, municipais ou particulares, contribuindo também para a elaboração das políticas que se articulam para o desenvolvimento da educação. Ao garantir o conjunto de aprendizagem essenciais, definiu dez competências gerais que os estudantes devem adquirir, e algumas habilidades para serem alcançadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

O foco no desenvolvimento de competências tem orientado grande parte dos municípios, estados e diferentes países na elaboração dos seus currículos. Sendo também

o enfoque adotado para as avaliações internacionais da Organização para a cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA (Brasil, 2017). Desta forma, impõe às escolas a busca pelos resultados, tendo que dar respostas ao sistema globalizado ou à política de interesse neoliberal.

Nesse sentido, compreende-se que o direito da educação para as pessoas com deficiência no Brasil é historicamente recente e com base nisso as políticas públicas buscam garantir a igualdade e a acessibilidade a este segmento. Desta forma, ao analisar este documento, BNCC, concordamos com o estudo feito por Froehlich e Meurer (2021), que menciona que Educação Especial foi citada 3(três) vezes, não apresentando em seu texto as aprendizagens significativas que abordam esta temática, de forma clara e explícita para serem trabalhadas durante os anos da educação básica.

A visão de Educação Especial presente no documento da BNCC representa uma perspectiva de inclusão sem garantias suficientes para a permanência na escola, com qualidade social, na medida em que não volta o olhar a essa modalidade, muito menos torna o currículo acessível para todos (Froehlich; Meurer, 2021, p.3).

No documento analisado consta que o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Ensino Religioso), na qual os componentes curriculares articulam-se e colaboram para a formação integral dos alunos da educação básica.

A Educação Física, enquanto componente curricular, situa-se na área de Linguagens, juntamente com a Língua Portuguesa, Artes e Língua Estrangeira, e conforme a BNCC “que a partir do 6º ano, prevê que os estudantes possam ter acesso a um conhecimento mais aprofundado de algumas das práticas corporais, como também sua realização em contextos de lazer e saúde, dentro e fora da escola” (Brasil, 2017, p.31).

Como a BNCC não é um currículo para ser copiado, mas um documento que deve servir para que as instituições elaborarem os seus currículos, garantindo a equidade no aprendizado dos seus alunos, analisamos a proposta Curricular da disciplina de Educação Física do Ensino Fundamental Anos finais (6º ao 9º ano). Ao realizar o estudo, questionamos por que os esportes adaptados não estão presentes como aprendizagens essenciais. Pensando nos estudantes com direito à Educação Especial, os objetivos trazidos no documento, as competências e as habilidades, se forem pensadas para uniformizar respostas em avaliações externas, como esperam avaliar estes alunos, seria

da mesma forma? Mas, vejamos o que consta na referida proposta curricular de Educação Física.

Quadro 3 - Proposta Curricular de Educação Física para o Ensino Fundamental – Anos Finais

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

Fonte: Brasil, 2017, p.231

Quadro 4- Proposta Curricular de Educação Física para o Ensino Fundamental – 6º e 7 Anos

EDUCAÇÃO FÍSICA - 6º E 7º ANOS		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários. (EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	(EF67EF03) Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (EF67EF04) Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela

		<p>escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.</p> <p>(EF67EF05) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.</p> <p>(EF67EF06) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).</p> <p>(EF67EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.</p>
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	<p>(EF67EF08) Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática.</p> <p>(EF67EF09) Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde.</p> <p>(EF67EF10) Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.</p>
Danças	Danças urbanas	<p>(EF67EF11) Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).</p> <p>(EF67EF12) Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas.</p> <p>(EF67EF13) Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais.</p>
Lutas	Lutas no Brasil	<p>(EF67EF14) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.</p> <p>(EF67EF15) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente.</p>

		<p>(EF67EF16) Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil.</p> <p>(EF67EF17) Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.</p>
Práticas de aventura	Práticas corporais de aventura	<p>(EF67EF18) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.</p> <p>(EF67EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.</p> <p>(EF67EF20) Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.</p> <p>(EF67EF21) Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.</p>

Fonte: Brasil, 2017, p.232

Quadro 5- Proposta Curricular de Educação Física para o Ensino Fundamental – 8º e 9 Anos

EDUCAÇÃO FÍSICA - 8º E 9º ANOS		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Esportes	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate	<p>(EF89EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.</p> <p>(EF89EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.</p> <p>(EF89EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.</p>

		<p>(EF89EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate.</p> <p>(EF89EF05) Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (<i>doping</i>, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.</p> <p>(EF89EF06) Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.</p>
Ginásticas	<p>Ginástica de condicionamento físico</p> <p>Ginástica de conscientização corporal</p>	<p>(EF89EF07) Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.</p> <p>(EF89EF08) Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).</p> <p>(EF89EF09) Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais.</p> <p>(EF89EF10) Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos.</p> <p>(EF89EF11) Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.</p>
Danças	Danças de salão	<p>(EF89EF12) Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.</p>

		<p>(EF89EF13) Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão.</p> <p>(EF89EF14) Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação.</p> <p>(EF89EF15) Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem</p>
Lutas	Lutas do mundo	<p>(EF89EF16) Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente.</p> <p>(EF89EF17) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas.</p> <p>(EF89EF18) Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.</p>
Práticas de aventura	Práticas corporais de aventura na natureza	<p>(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.</p> <p>(EF89EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.</p> <p>(EF89EF21) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.</p>

Fonte: Brasil, 2017, p.236-239

Apesar de o referido documento “oferecer a possibilidade da flexibilização e criação dos currículos de acordo com as realidades da escola” (Brasil, 2017, p. 231), a ausência de temas e de objetos de conhecimento que abordam diretamente a Educação Especial, ou a Educação Física Adaptada afastam a inserção destes conteúdos das propostas pedagógicas das instituições de ensino, e, por consequência, não favorece a decisão dos professores de inserirem essa temática nos seus planos de trabalho. “Com isso, pensar a BNCC para a Educação Especial torna-se necessário, pois as alterações

curriculares que são estabelecidas pelo documento se refletem no contexto educacional e nos sujeitos público-alvo da Educação Especial” (Froehlich; Meurer, 2021, p.3). A nosso ver, é preciso duvidar da possibilidade de estabelecer BNCC no contexto de discussão da educação inclusiva, da Educação Especial na escola para todos.

3.10 Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG (2018)

O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) é um documento normativo, homologado em 2018, e aprovado pela Resolução nº470, de 27 de junho de 2019, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais – CEE/MG, cujo objetivo é garantir o respeito às diversidades regionais e permitir o trânsito dos alunos entre as instituições e rede de ensino do estado de Minas Gerais sem que ocorra perda da qualidade da aprendizagem essencial, conforme preconiza a BNCC (2017).

O processo de construção do Currículo iniciou no ano de 2018, no governo de Fernando Pimentel (PT), caracterizado por políticas públicas educacionais construídas com participação popular, por meio de fóruns e seminários ocorridos em várias cidades do estado. Desta forma, o documento foi produzido a partir de discussões entre a Seccional da União Nacional dos dirigentes Municipais de Educação-UNDIME/MG, as escolas estaduais, municipais, privadas e a Secretaria de Estado de Educação – SEE/MG.

Minas Gerais é o estado brasileiro com maior número de municípios (853), representando 15% do total do país (5570 municípios). O estado é um retrato quase sempre fiel da realidade brasileira, com 10% (20.7 milhões) da população nacional (209.3 milhões), representando a grande diversidade regional, econômica, política e social. Em termos educacionais, nosso estado conta com 16.151 escolas, das quais 3.622 são estaduais, 8.751 municipais e 3.778 privadas, distribuídas em 47 regionais de ensino (SRE), e 4.032.949 de estudantes matriculados, sendo que 86% deles estão na rede pública (Minas Gerais, 2018, p.4).

A elaboração do CRMG contou também com o processo de consulta pública *online*, encontros municipais, participação dos professores, escuta do Fórum Estadual de Educação de Minas Gerais – FEPEMG, Fórum Mineiro de Educação Infantil – FMEI, da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação de Minas Gerais, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais – CEE/MG, além de outras entidades, conferindo à construção deste documento, um caráter popular e democrático para o desenvolvimento da educação mineira.

No documento analisado consta a estrutura do Ensino Fundamental, em consonância com a BNCC, organizado por áreas de conhecimento (Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso). O componente curricular de Educação Física concentra-se na área de Linguagem, com o seguinte objetivo:

A Educação Física como componente curricular, tempo e espaço privilegiado de desenvolvimento das dimensões corporal, ética, estética, afetiva e espiritual deverá ser trabalhada e desenvolvida no sentido de colaborar com a formação integral dos estudantes (Minas Gerais, 2018, p.559).

A partir deste documento curricular, a Educação Física é compreendida como meio de expressão e de comunicação, trazendo como objeto de estudo a cultura corporal de movimento.

Entender a Cultura Corporal de Movimento como objeto de conhecimento da Educação Física é compreender o movimento humano para além de sua dimensão neuromotora, valorizando e legitimando os sentidos e significados construídos social e culturalmente como elementos constitutivos das diversas formas de ação e expressão corporais humanas. É estar alinhado, com princípios formativos que irão sustentar práticas pautadas em respeito, inclusão, formação cidadã, protagonismo e cooperação. É superar tendências e valores desagregadores, seletivos, acríticos, hipercompetitivos e excludentes (Minas Gerais, 2018, p. 557).

Desta forma, o documento propõe que aulas de Educação Física na escola devem ser realizadas sem exclusão, que possam ter as mesmas oportunidades de desenvolverem suas habilidades. Além disso, que possibilitem o aluno ampliar seu repertório corporal, orientado por princípios de cooperação, igualdade, respeito e formação cidadã.

O ensino da Educação Física não pode, portanto, perder de vista a perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva, não discriminatória entre homens e mulheres de todas as idades, classes sociais, etnias, independentemente de suas habilidades e performances nas práticas corporais (Minas Gerais, 2018, p. 569).

A análise do CRMG mostra a necessidade da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico – PPP, de maneira que valorize as práticas interdisciplinares, as pedagogias inovadoras, as atividades inclusivas, colaborando para a formação integral do aluno, e possa também legitimar a presença dos conteúdos curriculares na organização dos espaços escolares.

Espera-se que a BNCC, o *Currículo Referência de Minas Gerais* e o PPP de cada escola indiquem caminhos para que as aulas sejam pensadas, planejadas e executadas a partir das premissas do trabalho em grupo, da convivência com as diferenças, da superação dos obstáculos e do exercício pleno da autonomia, garantindo correlação do currículo com o trabalho pedagógica da escola e seu corpo docente (Minas Gerais, 2018, p.11-12).

Na análise da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental dos Anos Finais, para o conteúdo de Educação Física, apresentado no CRMG, não foram encontrados nas unidades temáticas (Brincadeiras e Jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, esporte de aventura), objetos do conhecimento que tratam especificamente de esporte(s) ou de prática(s) adaptada(s), que poderiam ser desenvolvidas como sugestão para alunos com direito à Educação Especial. Constatou-se no estudo apenas as palavras “inclusão”, “equidade” ou “direito de todos” em algumas habilidades a serem promovidas pelos alunos no desenvolvimento de determinados objetos do conhecimento.

Corroborando com esta análise, os autores Manzini e Fiorini (2016), trazem em seu estudo relacionado sobre currículo, que ele não necessariamente se diferencia em conteúdos, mas necessita de técnicas, de formas de organização e de adaptações específicas para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Assim, a análise do CRMG contribui para reconhecer a necessidade de inserir os esportes adaptados como objeto do conhecimento da Educação Física Escolar, a fim de legitimar o desenvolvimento das propostas pedagógicas inclusivas nas escolas de Minas Gerais.

3.11 Projeto Político Pedagógico da Escola (2023)

O Projeto Político Pedagógico – PPP, “é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo educativo que atenda a todos os alunos” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 345-346).

O documento analisado pertence a uma escola estadual da cidade de Montes Claros-MG, elaborado no ano de 2023, com a participação dos segmentos da Comunidade Escolar, de forma crítica e reflexiva, por meio de estratégias e de ações que possibilitaram a acolhida das contribuições pedagógicas na redação do texto. Segue também as diretrizes do CRMG, considerando no planejamento, suas ações e metas que desejam alcançar, objetivando garantir um ensino de qualidade e com equidade (PPP, 2023).

Constata-se que devido a dinamicidade do processo escolar, a atual gestão escolar conduziu a revisão do PPP, no ano de 2023, sob orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, tendo como governador Romeu Zema do Partido Novo.

O documento traz a unidade em relação à intencionalidade educativa da escola, alinhada às diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), revelando a identidade da escola, histórico, esclarecendo sua organização, atribuições das competências dos cargos existentes dentro na instituição escolar, apontando os objetivos para a aprendizagem dos estudantes, e, principalmente, definindo como a escola irá trabalhar para atingi-los. Traduz o que se tem como proposta em relação ao currículo, à forma de gestão, à organização das práticas de ensino, às formas de avaliação e, principalmente, o diagnóstico da situação atual com perspectiva de onde se quer chegar.

Das relações interinstitucionais, família, comunidade e sociedade, o documento explicita a necessidade de melhorar a participação da comunidade nas relações com a escola, visto que sua localização se faz num bairro nobre da cidade, e seus alunos são de várias regiões da cidade, mesmo seguindo os critérios de zoneamento definido pela SEE/MG.

No caso específico da Escola Estadual [...] identificamos que a relação de entre escola e comunidade do seu entorno territorial é distante, até mesmo porque existem poucas residências no entorno. Uma vez que se trata de um órgão público que atende uma clientela oriunda de outros bairros da cidade e não de alunos que residem em seu entorno (E.E PPP-2023, p.22).

No que se refere à avaliação, como um processo contínuo, deve ser projetada para acompanhar a aprendizagem, identificando as conquistas diante do desenvolvimento real do aluno. Desta forma, a escola utiliza do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), para acompanhar o desenvolvimento dos seus alunos e fornecer à equipe gestora e aos professores informações fundamentais para o estabelecimento das práticas que contribuem para a melhoria da qualidade da educação pública e a promoção da equidade.

No que diz respeito à diversidade e à inclusão na aprendizagem, o documento propõe que ações devem ser realizadas para garantia da inclusão e da qualidade da educação para todos os estudantes, já que vivemos em sociedade.

Ao se dizer da qualidade educacional é preciso levar em consideração a implementação de uma educação que busque formar cidadãos e cidadãs conscientes do ambiente que os cerca e das diferenças

existentes entre os diversos sujeitos que compõem nossa sociedade (PPP, 2023, p. 40).

A instituição educacional, local da pesquisa, define no seu PPP o atendimento Educacional Especializado como um serviço da educação especial, voltado para o aluno com deficiência, e orienta o combate a todas as formas de discriminação e eliminação de barreiras que dificultam o acesso e o desenvolvimento da aprendizagem.

O aluno vem antes da deficiência. A escola não rotula o aluno com deficiência como inapto, impedindo sua participação social. A escola se transforma para garantir o acesso a permanência e aprendizagem desse aluno. Reconhecemos que não é o limite individual que determina a diferença, mas as barreiras presentes no ambiente físico e social (PPP, 2023, p.41).

O documento orienta que o professor regente deve se relacionar com os estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação oferecendo interações pedagógicas, e flexibilidade, reconhecendo que esses alunos necessitam de práticas diferenciadas. Quando surgem questões relativas ao atendimento aos alunos com direito à Educação Especial, que exigem conhecimento que a equipe da escola não possui, o PPP propõe a busca de orientações junto a equipe do Serviço de Apoio à inclusão (SAI) da 22ª Superintendência Regional de Ensino (SRE) e/ou da equipe multidisciplinar das escolas especiais do município.

Nesta perspectiva, a análise mostrou que o PPP argumenta que todas as ações desenvolvidas pela escola devem ter um carácter pedagógico para desenvolvimento e melhoria do ensino para **todos**²¹ os alunos, buscando superar as necessidades que apareçam, sejam de ordem estrutural, atitudinal, comportamental, tecnológica etc. E que os professores de sala de aula e os professores de apoio devem desenvolver ações articuladas em prol dos alunos do PAEE, assegurando uma escola para todos.

3.12 Plano de Curso do Currículo Referência de Educação Física (2022)

O Plano de Curso é um documento orientador, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por meio da equipe pedagógica da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, no ano de 2022, levando em conta as competências e as habilidades estabelecidas no Currículo Referência de

²¹ Grifo do autor

Minas Gerais a serem trabalhadas pelos professores nas unidades escolares da rede estadual de ensino (Minas Gerais²², 2022).

Este documento foi entregue pela equipe de supervisão da escola aos professores de Educação Física, no início do ano escolar de 2023, durante as atividades de planejamento escolar, contribuindo para organização das ações ao longo do ano.

O documento está estruturado por ano de escolaridade, área de conhecimento e componente curricular; na sequência é dividido por bimestre, unidade temática, objeto do conhecimento (conteúdos) e habilidades.

Figura 8: Plano de Curso do Currículo Referência de Minas Gerais

PLANO DE CURSO		
ÁREA DE CONHECIMENTO:	Linguagens	ANO DE ESCOLARIDADE:
COMPONENTE CURRICULAR:	Educação Física	ANO LETIVO:
		8º Ano – Ensino Fundamental
		2022
4º BIMESTRE		
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADE	OBJETOS DE CONHECIMENTO Conteúdos Relacionados
Lutas	(EF89EF16P8) Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente	Lutas: principais modalidades. Lutas: regras e normas de segurança. Habilidades motoras para a prática das diversas modalidades de lutas: socar, chutar, segurar, agarrar ou empurrar.
	(EF89EF17P8) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas.	Lutas: ambientes físicos para a prática. Características técnico-táticas das lutas das mais simples às mais complexas. O processo de esportivização das lutas e sua repercussão nas mídias.
	(EF89EF18P8) Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização das lutas, reconhecendo, valorizando e respeitando as culturas de origem.	Lutas de curta distância, como o sumô e o jiu-jitsu, para lutas de média distância, como o tae-kwon-do e o Muay Thai, para lutas de longa distância, como a esgrima e o kendô. Lutas como práticas corporais, rituais e práticas de sobrevivência.
Práticas corporais de aventura	(EF89EF19P8) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, reconhecendo a importância dos ambientes naturais enquanto promotores da saúde integral individual e coletiva.	Práticas corporais de aventura e o meio ambiente. Práticas corporais de aventura e a formação integral dos sujeitos (contato, respeito, proximidade, equilíbrio).

Fonte: Plano de Curso (Minas Gerais, 2022, p.404)

Deste modo, o documento não traz consigo uma “receita pronta”. Ele está aberto a adequações de acordo com a realidade do território e dos estudantes, de sua criatividade e experiência. O que trazemos é uma proposta de como alinhar esse trabalho didático-pedagógico, facilitando na construção de projetos de trabalho, sequências didáticas e/ou de atividades, na definição e no alcance dos objetivos e das expectativas de aprendizagem (Minas Gerais, 2022, p.12).

Apesar de o documento possibilitar flexibilização das atividades pedagógicas, constata-se que não apresenta nos objetos do conhecimento conteúdos relacionados com

²² Minas Gerais, 2022, Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1yIbVhMRefxB-pju3z0nrOhlHMCrur1ds/view> . Acessado 15 jan. 2024.

as práticas de esporte adaptados ou atividades com estes fins. Assim, os professores que fazem uso deste documento podem não estar oferecendo possibilidades de desenvolvimento integral para os alunos com direito à Educação Especial e conhecimento de novas modalidades esportivas, como a bocha, o goalball, atletismo adaptado, parabadminton, parataekwondo, tênis em cadeira de rodas etc.

Conforme Munster e Almeida (2006), algumas atividades só se tornam acessíveis às pessoas com deficiência mediante a realização de adaptações, que podem ocorrer por meio de equipamentos, instruções, orientações, regras, estrutura física etc. Nessa perspectiva, o resultado da análise do referido documento orientador traz um discurso sobre inclusão escolar sem oferecer uma estratégia de aplicabilidade na prática pedagógica do professor. Além de como o professor pode trabalhar na prática o aprender junto dos alunos sem deficiência com os alunos com direito à educação especial.

Por fim, o resultado da análise do conjunto de documentos mostrou mudanças que colaboram com a proposta de educação inclusiva, e ao definir a educação especial como uma modalidade de ensino que deve acontecer em todos os níveis, etapas e modalidades, fortaleceu a luta dos movimentos sociais das pessoas com deficiência pela busca de uma educação gratuita, de qualidade e sem discriminação. Evidenciou também questões sobre a necessidade da inserção de práticas esportivas como “objeto de conhecimento” no componente curricular de Educação Física na BNCC e no CRMG, e da necessidade do fortalecimento de um Projeto Político Pedagógico inclusivo que garanta os direitos dos alunos com direito à educação especial, orientado pelos princípios de valorização da diversidade, aceitação e reconhecimento político das diferenças.

SEÇÃO 4 - O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Pesquisa para constatar, contatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire,1996, p.16).

Nesta seção, apresentamos os resultados e discussões das análises das obras selecionadas, conforme os mecanismos de busca já descritos na seção I, na qual, por meio da revisão bibliográfica, buscamos conhecimentos produzidos que colaboram com o esclarecimento das questões centrais deste estudo.

Nesse sentido, o estudo de revisão bibliográfica permite apresentar uma síntese de pesquisas sobre um determinado tema, a fim de produzir novos conhecimentos, e que deve acontecer de forma sistemática (Matar; Ramos, 2021).

Desta forma, procedemos com a leitura na íntegra dos 12 trabalhos selecionados, buscando compreender os resultados das pesquisas e as colaborações que trazem para o processo de inclusão dos estudantes com direito à educação especial nas aulas de Educação Física.

No quadro 6, consta a síntese do inventário das pesquisas que compõem este estudo, organizado pelo título, autor, ano de publicação, tipo (tese, dissertação ou artigo) e instituição superior.

Quadro 6 – Trabalhos que compõem o banco de dados deste estudo

Título	Autor(a)	Ano	Tipo	Universidade
1- Inclusão de alunos público-alvo da educação especial e a Educação Física: ensino colaborativo como estratégia de trabalho	Oliveira, Valeria Manna	2014	Tese	Universidade Federal de Uberlândia – UFU
2- A Educação Física e a inclusão de pessoas com deficiência na escola: uma revisão sistemática-integrativa	Oliveira, Sandra Regina Garijo de	2019	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP

3- O esporte adaptado como conteúdo na educação física escolar adaptada: perspectivas dos professores da rede pública de ensino da cidade de Campinas/SP	Scarpato, Leonardo Cavalheiro	2020	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
4- Educação Física, esporte e inclusão: perspectivas dos professores de escolas públicas do Brasil	Walter, Lizete Wasem	2020	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
5- Educação Física escolar inclusiva: olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público de Natal/RN	Silveira, Ana Aparecida Tavares da	2020	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte –UFRN
6- Esporte adaptado e inclusão: tecendo olhares para as diferenças na formação docente	Silva, João Paulo	2022	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte –UFRN
7- Ações colaborativas em aulas de Educação Física para estudantes do público-alvo da educação especial	Setúval, Alessandra de Souza	2022	Dissertação	Universidade Estadual Paulista-UNESP
8- Serviços de apoio na Educação Física Escolar: atuação do professor especialista em educação física adaptada	Camargo, Laureen Lopes	2022	Tese	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
9- Educação Física Escolar para alunos público-alvo da educação especial nas escolas cívico-militar do Estado de Roraima	Câmara, Leonardo Sobrinho	2022	Dissertação	Universidade Federal de Roraima – UFRR
10- Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos	Fiorini, Maria Luiza Salzani; Manzini, Eduardo José	2014	Artigo	Universidade Estadual Paulista – UNESP

para prover a formação do professor				
11- Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar	Fiorini, Maria Luiza Salzani; Manzini, Eduardo José	2016	Artigo	Universidade Estadual Paulista – UNESP
12- Adaptações Curriculares nas Aulas de Educação Física envolvendo Estudantes com Deficiência Visual	Costa, Camila de Moura. Munster, Mey de Abreu Van	2017	Artigo	Universidade Federal de São Carlos- UFSCar

Fonte: Elaborado pelo autor - 2023

E para registrar os resultados da análise das obras provenientes do levantamento bibliográfico realizado, foi elaborado um quadro que consta no Apêndice IV. Nesse quadro são apresentados os aspectos observados durante a leitura e a análise das obras selecionadas: abordagem, objetivos, questões que orientam a investigação, base teórica, resultados encontrados e contribuições para esta pesquisa. Assim, a opção é por apresentar a análise dos resultados organizados e tendo como referência os objetivos e as questões desta pesquisa, e, ainda, eixos temáticos ou categorias evidenciadas durante a leitura das obras, de modo a ressaltar elementos que podem auxiliar na composição de respostas para as questões orientadoras da referida pesquisa.

4.1 Instituições das Pesquisas

Em relação às Instituições de Ensino Superior – IES – em que os trabalhos foram apresentados (publicados), é possível identificar que 11(onze) estudos foram defendidos em Universidades e em Faculdades Públicas e 1(um) em Universidade Privada. Outro ponto relevante é a localização dessas instituições no Brasil que mostram que as questões da diversidade e da inclusão estão presentes nos seus projetos de pesquisa e formação continuada. Constatou-se que dos 12 trabalhos que atenderam aos critérios de inclusão para este estudo, 8 (oito) foram defendidos na região sudeste, 1 (um) na região norte e 3 (três) defendidos na região nordeste. Percebemos a ausência de outras regiões do país com publicações “depositadas” nas plataformas selecionadas para este estudo, o que pode sugerir a carência de estudos que tenham este objeto de estudo, o professor de Educação

Física e suas relações com os estudantes da Educação Especial, além da falta de uma política educacional para o fomento da pesquisa nesta linha nas diferentes regiões do Brasil.

4.2 Formação Docente e Educação Especial

A tese de Camargo (2022), com o título: *Serviços de Apoio na Educação Física Escolar: atuação do professor especialista em educação física adaptada*, da Universidade de Federal de São Carlos – UFSCAR, nos possibilita analisar os limites da atuação do professor especialista em Educação Física Adaptada, em contextos inclusivos na Educação Básica, no Brasil, identificando o que a legislação educacional nas diferentes esferas governamentais e a literatura acadêmica dispõem sobre serviços de apoio e de profissionais especializados aos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física.

O estudo de Camargo (2022) trouxe para discussão a figura do professor especialista em Educação Física Adaptada (EFA), para o contexto da educação básica, buscando para o futuro, sua inserção na rede de ensino, como parte dos profissionais envolvidos na rede de apoio à inclusão dos alunos com deficiência. A atuação do professor especialista será para prestação de serviços de apoio à inclusão dos alunos da educação especial e aos professores regentes, seja como formador, itinerante ou no ensino colaborativo²³.

Considera-se que por meio da atuação dos professores especialistas em EFA, nas redes regulares de ensino, sejam ofertados no contexto da Educação Física Escolar (EFE), os serviços de apoio especializado necessários às especificidades dessa disciplina promovendo-se e atendendo-se às demandas que têm sido identificadas nos estudos da área, quais sejam: suporte administrativo, tempo de planejamento, conhecimento do conteúdo e níveis de compatibilidade (Camargo, 2022, p.164-165).

O estudo constatou problemas relacionados com a falta de articulação pedagógica entre os professores e os profissionais de apoio, que, na maioria das vezes, não têm conhecimento sobre a área de Educação Física, o que limita as trocas de informações para

²³ **Abordagem de ensino colaborativo** prevê a colaboração das famílias, dos professores da sala de aula e dos serviços relacionados como parte do processo. No entanto, o professor especialista em EFA é atribuído a uma escola, para que trabalhe em um ambiente colaborativo junto ao professor de EF, em contextos inclusivos, com todos os estudantes, desenvolvendo o papel de pares no ambiente de EF, desempenhando-se o coensino, por meio dos seis modelos: um ensina e um observa; estações de ensino; ensino paralelo; ensino alternativo; time; e um ensina e um assiste (Camargo, 2022, p.164).

questões práticas da aula, sendo necessário um profissional da área para dialogar com os professores regentes que estão na escola. Apresentou também uma proposta que poderá ser desenvolvida pelo professor especialista em EFA, indicando atribuições, papéis, responsabilidades e estratégias para o contexto brasileiro.

Os artigos de Fiorini e Manzini (2014, 2016), da Universidade Estadual Paulista - UNESP, trouxeram questões relacionadas às dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física para incluírem os alunos com deficiência e a necessidade de planejar uma formação docente desses profissionais. O primeiro trabalho com o título: *Inclusão de Alunos com Deficiência na Aula de Educação Física: Identificando dificuldades, ações e conteúdos para Prover a Formação de Professores*, teve por objetivo identificar as dificuldades encontradas por professores de Educação Física para incluir alunos com deficiência e sugerir ações e conteúdos a partir dessas dificuldades com a intenção de promover a formação dos professores.

Os resultados da pesquisa mostram que, ao propor uma formação para professores de Educação Física, não era somente saber o que fazer para incluir, ou qual recurso selecionar, mas havia outras questões, como, as administrativas, as familiares, as estruturas escolares, a cultura competitiva e esportiva, que estão ligadas e influenciam diretamente a prática desses professores nas escolas. Sugerem parcerias e iniciativas de diferentes esferas: das Instituições de Ensino Superior, da Secretaria de Estado de Educação, da Secretaria Municipal, das políticas públicas, da direção e da coordenação escolar, dos professores de Educação Física, das pesquisas e dos coordenadores de cursos de formação continuada, para então definirem ações, conteúdos, estratégias que colaboram para promover um curso que atenda as expectativas dos professores.

No segundo artigo, *Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar*, Fiorini e Manzini (2016) buscam identificar as situações de dificuldades e as situações de sucesso de dois professores de Educação Física, em turmas regulares em que há alunos com deficiência e alunos com autismo matriculados, para subsidiar o planejamento de uma formação continuada. Para os autores, entender as necessidades de formação de professores de Educação Física, para trabalharem com alunos com direito à educação especial, são necessárias pesquisas que identifiquem suas dificuldades e desafios, o que reforça a importância do objetivo deste nosso estudo. A construção de um ambiente escolar numa perspectiva inclusiva é um dos desafios dos sistemas educacionais, e, portanto, há necessidade de ser debatido.

A inclusão de alunos com deficiência tem feito com que os espaços escolares reflitam sobre suas práticas de ensino, sua arquitetura, de forma que não foquem na deficiência do aluno, mas sim nas suas potencialidades.

Espera-se que, principalmente os professores, modifiquem a forma tradicional de “olhar” o diferente, de modo que “enxerguem” as capacidades e as potencialidades, ou seja, não se pode mais “olhar” para os alunos e “ver” por exemplo, trinta (30) mais um (o diferente) e sim 31(trinta e um) (Fiorini; Manzini, 2016, p.50).

Com base em seu estudo, Mazini e Fiorini (2016) afirmam que professores de Educação Física com atitudes positivas para a participação dos alunos com deficiência, foram mais eficazes com práticas pedagógicas mais inclusivas, pois estavam mais abertos para mudanças de atitudes frente a determinadas situações e para um diálogo sobre a diversidade.

Para Chicon (2005), é importante que o professor compreenda que incluir nas aulas de Educação Física não é simplesmente adaptar²⁴ a atividade daquele momento, mas, adotar uma perspectiva que valoriza a diversidade e contribua para construção de uma sociedade para todos. Segundo Muñoz Palafox (2012), o conceito de diversidade está relacionado a saber respeitar as diferenças, seja pela etnia, pelas questões de gênero, físicas, orientação sexual e os marginalizados socialmente. Significa, portanto, considerar cada aluno com suas diferenças e que todos devem conviver e aprender juntos.

Com relação ao currículo, “ele não necessariamente se diferencia em conteúdos, mas compreende técnica, formas de organização e adaptações específicas para atender às necessidades dos alunos” (Fiorini; Manzini, 2016, p.50), o que possibilita conhecer e aprender dentro das suas habilidades individuais.

A dissertação de Câmara (2022), com o título: *Educação física escolar para alunos público-alvo da educação especial nas escolas cívico-militar do Estado de Roraima*, da Universidade Federal de Roraima – UFRR, teve como objetivo analisar a Educação Física para alunos PAEE nas escolas cívico-militares do Estado de Roraima, visando compreender os processos de ensino e aprendizagem que envolvem esses alunos.

O estudo trouxe como resultado a necessidade de formação continuada para os professores de Educação Física atuarem com os alunos com direito à Educação Especial, para que compreendam as necessidades educacionais específicas dos seus alunos, a fim

²⁴ Adaptar é ajustar a tarefa ao nível de desempenho da pessoa (Winnick, 2004).

de promover um aprendizado para todos que estão na sua turma. Ressalta também que a participação dos alunos com direito à Educação Especial está relacionada com o grau de formação do professor, quanto mais conhecimento sobre o tema, mais habilidades ele terá para desenvolver aulas inclusivas.

Conforme Câmara (2022), faz-se necessário um planejamento adequado de acordo com a necessidades específicas do alunos com direito à Educação Especial, uma organização do componente curricular de maneira que possibilite a participação desses alunos, compreendendo a demanda por recursos e matérias adaptados para o desenvolvimento de uma aula inclusiva, sendo de extrema importância o envolvimento da comunidade no ambiente escolar, independentemente dessa escola pertencer a um contexto cívico-militar, pois uma escola deve ser um espaço de formação cidadã.

4.3 Concepção de Inclusão e práticas pedagógicas

A tese de Oliveira (2019), defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, com o título: *A Educação Física e a inclusão de pessoas com deficiência na escola: uma revisão sistemática-integrativa*, nos auxilia a compreender as concepções de deficiência, de inclusão e de aprendizagem dos professores de Educação Física em situação de inclusão. O estudo mostrou que a concepção de inclusão, para grande parte dos professores de Educação Física pesquisados, está baseada no modelo biomédico, e que o desenvolvimento depende das características da deficiência. Embora uma boa parte dos professores pesquisados se coloquem a favor da inclusão, a pesquisa constatou contradições no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Quanto às intervenções, o estudo revelou que, na maioria das pesquisas analisadas, os professores de Educação Física não adaptam suas atividades e não planejam suas aulas em conformidade com as necessidades dos alunos com direito à educação especial.

A dissertação de Silveira (2020), com o título: *Educação Física Escolar Inclusiva: olhares e saberes de um grupo de professores do Ensino Público do Natal/RN*, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, teve por objetivo analisar as percepções de inclusão dos professores de Educação Física que frequentaram, em 2018, a formação continuada oferecida pela rede pública de ensino.

Em sua pesquisa, a autora apresenta como resultado a necessidade de ampliação de conhecimentos sobre Educação Física Inclusiva para a rede pública de ensino, e que durante a formação continuada é importante que o professor tenha suporte teórico sobre conhecimentos das características dos tipos de deficiências, das estratégias

metodológicas, das adaptações das atividades. Mas, devem ser abordados também temas como a mudança no olhar do professor sobre a inclusão dos seus alunos nas aulas de Educação Física.

Neste sentido, Silveira (2020) faz uma reflexão acerca das formações continuadas no que diz respeito ao que se deseja alcançar e o que precisa ser feito para que de fato os professores consigam melhorar sua prática.

Percebemos que se as discussões sobre a Educação Física Inclusiva ocorressem durante o ano todo, inseridas nas unidades temáticas trabalhadas a cada encontro da formação continuada, poderiam oferecer maiores subsídios para fundamentar os conhecimentos dos professores (Silveira, 2020, p.122-123).

Com isso, a inclusão deve ser percebida não apenas como aprender técnicas e métodos adequados para trabalhar com os educandos com deficiência da escola, mas, como um “ato educativo eminentemente político potencialmente influenciador no combate ou na permanência das injustiças sociais e desigualdades presentes na escola” (Silveira, 2020, p.10).

Esse ato educativo, que a Educação Física, assim como os demais conteúdos curriculares devem ter, ressignifica o modelo que compõe a escola vigente, buscando compreender a construção de uma Educação inclusiva, em que deve ser possível o acesso e a permanência de todos os alunos, independente de terem deficiência ou não, buscando eliminar todos os procedimentos que impõem barreiras para a aprendizagem (Silveira, 2020).

O artigo de Costa e Munster (2017), com o título: *Adaptações Curriculares nas Aulas de Educação Física Envolvendo Estudantes com Deficiência Visual*, da Universidade de São Carlos – UFSCAR, por sua vez, procura analisar e descrever as adaptações nos elementos base do currículo comum, empregadas por professores de Educação Física, voltadas à participação de estudantes com deficiência visual em suas aulas. Com o estudo, concluiu que a ausência de adaptações curriculares nas aulas de Educação Física implica em barreiras de acesso a aprendizagem por parte dos estudantes com deficiência visual.

Para Costa e Munster (2017), as adaptações curriculares buscam proporcionar uma equiparação de oportunidades de acesso dos estudantes com deficiência à proposta escolar, sua constituição deve ser orientada pelos parâmetros curriculares comuns. No

entanto, é necessário que o currículo seja adaptável às condições individuais, priorizando o menor distanciamento da proposta comum a todos os alunos.

4.4 Trabalho colaborativo nas aulas de Educação Física

A tese de Oliveira (2014), com o título: *Inclusão de alunos público-alvo da educação especial e a educação física: ensino colaborativo como estratégia de trabalho*, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, nos possibilita analisar o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre pesquisador e professor de Educação Física em salas de aula comuns na perspectiva do ensino colaborativo em uma escola municipal de Uberlândia.

A pesquisa mostrou a necessidade da formação continuada²⁵ dos professores de Educação Física, a fim de trazer melhorias nas metodologias e nas estratégias de ensino. Mostrou, ainda, que o ensino colaborativo usado na formação continuada dos professores de Educação Física no interior da escola é uma possibilidade de trazer mais interações entre os pares, para explorar conhecimentos, crenças, ruptura de paradigmas, trocas de experiência, a fim de uma ação pedagógica mais inclusiva.

Para a pesquisadora, as dificuldades sobre a inclusão dos estudantes com direito a educação especial, não está somente pela necessidade dos professores de participarem de formação continuada sobre o tema, mas de associar as práticas colaborativas a estes cursos, de maneira que possibilitem que os pares compartilhem situações de angústias, de dúvidas, da aula real, já que formação inicial não prepara efetivamente para trabalhar com as pessoas com deficiência (Oliveira, 2014).

A dissertação de Setúval (2022), com o título *Ações colaborativas em aulas de Educação Física para Estudantes do público-alvo da Educação Especial*, feita na Universidade de São Paulo – UNESP, apresenta os resultados da pesquisa sobre as ações colaborativas que favorecem as adaptações de estratégias de ensino e de recursos pedagógicos, para melhoria de práticas para o atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular.

O estudo apontou como resultado o fato de que o professor do Atendimento Educacional Especializada – AEE tem dificuldade de estabelecer ações colaborativas com o professor regente, pelo impedimento de tempo, de estímulos, de conhecimento na área

²⁵ Formação continuada refere-se à formação de professores em exercício em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades (presencial ou a distância) (Brasil, 1999, p.19).

para contribuir com essas ações colaborativas para a Educação Física. Além disso, as ações desenvolvidas pelos professores do AEE estão voltadas aos de sala de aula, o que dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física.

Setúval (2022) conclui que apesar das dificuldades encontradas no dia a dia é importante que se estabeleça práticas colaborativas no processo de ensino entre o professor de Educação Física e o professor do AEE, e se faz necessário desenvolver estratégias para construção de espaços de debate e de formação no contexto escolar.

4.5 O Esporte Adaptado como objeto de conhecimento nas Aulas de Educação Física

A dissertação de Scarpato (2020), com o título: *O Esporte Adaptado como Conteúdo da Educação Física Escolar Adaptada: Perspectivas dos Professores da Rede Pública de Ensino da Cidade de Campinas/SP*, publicada pela Universidade de Campinas – UNICAMP, possibilita identificar a utilização dos Esportes Adaptados como conteúdo da Educação Física Adaptada, a partir das perspectivas dos professores da rede pública de ensino da cidade de Campinas/SP.

Conforme Scarpato (2020), o tema Esporte Adaptado nas aulas de Educação Física Escolar é fundamental no processo de educação inclusiva, na qual seu estudo apontou, que mesmo alguns dos professores demonstrando desconhecimento sobre o tema, eles entendem a relevância dessa prática para desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. E que a inserção do tema nas aulas, contribui para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento dos alunos com deficiência, e, por isso, deve estar presente no contexto escolar.

Nesta linha de proposição, Walter (2020) investiga a participação e o envolvimento dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, a partir da visão dos professores. Com o título *“Educação física, esporte e inclusão: perspectiva dos professores de escolas públicas do Brasil”*, a dissertação foi publicada pela Universidade Estadual de Campinas. Como resultado da pesquisa, o estudo mostrou que os professores de Educação Física reconhecem no esporte adaptado um conteúdo que contribui para a inclusão dos alunos com direito a Educação Especial. Mas, existem barreiras neste processo e também desinteresse por parte dos alunos com deficiência pelas aulas.

Ao considerar os estudos sobre esportes adaptados no contexto escolar, Walter (2020) mostrou que os professores ensinam o conteúdo de esportes paraolímpicos, e dentre estes esportes, o vôlei adaptado seria o esporte preferido para a prática pedagógica.

O estudo de Silva (2022), com o título: *Esporte adaptado e inclusão: tecendo olhares para as diferenças na formação docente*, publicado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte –UFRN, buscou desenvolver uma proposta de formação continuada com os professores de Educação Física da rede municipal de Extremoz, como objeto de conhecimento o esporte adaptado na perspectiva inclusiva.

Segundo Silva (2022), o fazer pedagógico da Educação Física Inclusiva precisa ser (re)significado, para busca de inovações didático-metodológicas que compreendam as diferenças, para uma prática flexível e adaptável às necessidades do aluno. O autor apresenta o esporte adaptado como objeto de conhecimento não somente para as pessoas com deficiência, mas para todos os alunos, no sentido de possibilitar vivências motoras e conhecimentos sobre suas especificidades.

O desenvolvimento do Esporte Adaptado como objeto de conhecimento nas aulas de Educação Física oportuniza a construção de valores educacionais e inclusivos que dialogam com o fenômeno social e cultural, trazendo como possibilidade a formação integral do sujeito e uma sociedade menos excludente (Silva, 2022, p.51).

Silva (2022) propõe a sistematização do esporte adaptado como objeto de conhecimento da Educação Física escolar, considerando a possibilidade de adaptação do currículo e da proposta pedagógica da escola, legitimando-o no processo de ensino que dialoga com os aspectos culturais, sociais e, sobretudo, com respeito às diferenças e à inclusão escolar.

O autor considera que apesar da BNCC adotar o esporte como unidade temática, observa-se a necessidade de aprofundamento das discussões acerca das práticas dos esportes nas aulas de Educação Física escolar que estimulem a inclusão. Nesse sentido, “não evidenciamos neste documento, BNCC, uma relação direta com o esporte e suas potencialidades para as práticas inclusivas na escola” (Silva, 2020, p. 56).

Por esse motivo, acreditamos que o esporte como prática social, cultural e de fomento à inclusão deveria ser também fundamentado e ampliado na BNCC com tensões para outras experiências e possibilidades, por exemplo, o esporte paralímpico, que trouxe, entre outras coisas, a oportunidade de ampliar as reflexões nas escolas sobre as pessoas com deficiência, as diferenças e a inclusão (Silva, 2020, p. 56).

Por fim, as obras analisadas trazem resultados de investigação que colaboram para uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo e auxiliam na composição de respostas para as questões norteadoras desta pesquisa, evidenciando dificuldades e

desafios encontrados pelos professores de Educação Física, desde a necessidade de formação continuada dos professores de Educação Física, como uma possibilidade de trazer mais interações entre os pares, para abordar conhecimentos, crenças, ruptura de paradigmas, trocas de experiência, a fim de desenvolver ação pedagógica inclusiva, ao reconhecimento de uma educação de qualidade, democrática, reconhecendo o direito de aprender juntos, mas, que há desafios para concretizar tal ato educativo, envolvendo os estudantes com direito à educação especial nas aulas de Educação Física.

SEÇÃO 5 – ESCUTANDO E OBSERVANDO PROFESSORES²⁶ DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA OS ESTUDANTES COM DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções (Freire, 1979, p. 30-31).

Nesta seção, serão apresentados os dados produzidos, por meio das entrevistas e das observações das aulas ministradas pelos professores de Educação Física que possuem alunos com direito à educação especial, e os resultados das análises articuladas das múltiplas fontes de dados (revisão bibliográfica, análise documental). Esse processo analítico envolveu, inicialmente, a análise separada de cada fonte de dado e, em seguida, a análise articulada dos resultados de múltiplas fontes de dados desta pesquisa. E, conforme exposto na Seção 1, nesse processo analítico, os eixos de análise utilizados foram: 1- Dificuldades e desafios dos professores participantes da pesquisa para desenvolverem aulas inclusivas; 2 - Conhecimentos dos professores de Educação Física participantes do estudo acerca da inclusão escolar; 3 - Práticas Pedagógicas e dificuldades dos professores envolvendo os alunos da Educação Especial; 4 - O que dizem os professores participantes sobre Educação Física Adaptada e o Esporte Adaptado como estratégias de inclusão dos estudantes da Educação Especial.

5.1 Onde estão os estudantes da educação especial da “Escola Pequizal”

Conforme dados recebidos da secretaria da “Escola Pequizal”, os alunos com direito à Educação Especial dos professores participantes desta pesquisa, estão cadastrados no Sistema Mineiro de Administração Escolar- SIMADE, no qual constam o nome do aluno, diagnóstico, Atendimento Educacional Especializado - AEE e um campo para observações. Esses dados foram utilizados para elaboração da tabela abaixo.

²⁶ Para este estudo o termo “professores” será utilizado para designar ambos os gêneros (masculino e feminino).

Tabela 3: Alunos com direito à Educação Especial matriculados na escola Pequizal, anos finais do Ensino Fundamental- SIMADE (2023)

Ano de Escolaridade	Nº alunos	Diagnósticos dos alunos	Situação do aluno
6º1	02	Autismo	Aprovado ACLTA ²⁷
	01	Transtorno Específico Misto do Desenvolvimento	Aprovado ACLTA
6º2	01	Autismo	Aprovado ACLTA
7º1	01	Autismo	Aprovado ACLTA
7º3	03	Autismo	Aprovado ACLTA
8º1	02	Autismo	Aprovado ACLTA
8º5	02	Autismo	Aprovado ACLTA
9º2	01	Def. Intelectual	Aprovado Sala de recurso
	01	Def. Intelectual	Aprovado Sala de recurso
	01	Def. Intelectual	Aprovado ACLTA
9º3	03	Autismo	Aprovado ACLTA
9º4	03	Autismo	Aprovado ACLTA
Total:	21		

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, os estudantes da Educação Especial identificados nesta pesquisa são constituídos por:

I- alunos com deficiência, sendo àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

II- 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 (Brasil, 2008, p.15).

E conforme o Art. 1º, da Lei 12.784, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com Transtorno do Espectro Autista, aquela

²⁷ACLTA: Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva.

§1º I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Durante as observações das aulas de Educação Física, um fato que chamou a atenção do pesquisador foi a participação de alunos da Educação Especial que não tinham sido mencionados pelos professores e nem listados no arquivo da secretaria. E embora pertencentes a este grupo, constatou-se que, não se utilizavam dos recursos de professor de apoio e/ou sala de recurso, e não aparecem nos dados fornecidos pelo SIMADE como alunos com direito à Educação Especial, embora precisassem de ações educativas diferenciadas durante as aulas de Educação Física.

Na segunda semana de observação, enquanto aguardava o início do próximo horário, foi observado que vinha pelo corredor um aluno “H” com deficiência física, que não estava na relação passada pela secretaria e nem pelos professores. Ao ser perguntado qual era a sua turma, respondeu, 7º5. Quando questionei o professor Bocha, sobre este aluno “H”, falou que ele tem um problema relacionado ao crescimento, nanismo, mas que durante as aulas na sala participa normalmente, só adaptando suas aulas quando vai para a quadra (Diário de Campo do Pesquisador - 2023).

Após a percepção deste fato pelo pesquisador, ocorreu uma solicitação à secretaria para analisar a ficha individual desses alunos, preenchida pela família/funcionário na secretaria no ato da matrícula do aluno e constatou-se que não há informações sobre a origem e o diagnóstico da deficiência, recomendações quanto às necessidades específicas do aluno, mas, os pais/funcionários da secretaria não os declararam como alunos com algum tipo de deficiência. Essa realidade, embora amparada pela legislação que protege a privacidade do sujeito pode comprometer o AEE a que o aluno tem direito e, também, mascarar os dados encaminhados ao INEP. Essa constatação levou o pesquisador às seguintes indagações: os pais não o declaram como PcD, por medo de que os filhos venham a sofrer algum preconceito? Ao funcionário da secretaria que mesmo diante das informações quanto às necessidades específicas do aluno com deficiência não declarou no SIMADE por considerar que apenas por não necessitar de um professor de apoio/sala

de recurso, esse estudante não se encaixa na condição de alunos com direito à Educação Especial?

Tabela 4 – Alunos do ensino fundamental que não aparecem no SIMADE

Ano de Escolaridade	Nº alunos	Diagnósticos dos alunos	Situação do aluno
7º5	01	Def. Física	Não consta no SIMADE como PAEE
8º4	01	Def. Física	Não consta no SIMADE como PAEE
Total:	02		

Fonte: Elaborado pelo autor

Apesar desses alunos não apresentarem para a escola laudos que indiquem possuírem uma deficiência física, essa condição é perceptível no andar, no correr, na mudança de direção, no equilíbrio dinâmico, condições que interferem em sua capacidade motora demandando do professor adaptações e atividades diferenciadas. Na sala de aula, sentados, estes alunos podem passar despercebidos pelos professores, mas quando expostos a ambientes externos e com movimentos, eles requerem do professor de Educação Física adaptações das atividades, o que configura um “ato-limite” a ser realizado pelo professor para o alcance de uma educação inclusiva, o “inédito viável”.

Em uma das aulas, ao desenvolver as modalidades de futsal o “professor Goalball” posicionou o aluno “H”, com deficiência Física, na lateral da quadra (posição de ala esquerdo), orientando os demais colegas adversários, não entrarem com força e nem irem correndo ao encontro do aluno “H”. Quando a bola saía pela linha lateral, o aluno “H” tinha que exercer sua função de cobrar o lateral e participar do jogo. Os alunos acolheram a orientação do professor, respeitando o direito do colega participar da aula juntamente com os demais. Na volta a calma, o professor fica próximo ao aluno “H”, e o orienta como executar os alongamentos de maneira que todos façam juntos e ao mesmo tempo (Pesquisador- Observação- 2023).

Os professores de educação física ao realizarem planejamentos e sem as devidas informações sobre o potencial e as dificuldades desses alunos, podem reduzir a possibilidade de desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva ou não organizarem as aulas a partir do reconhecimento das diferenças humanas.

É importante destacar que os resultados da análise da ficha do aluno e do SIMADE mostraram que a escola não identificou estes alunos como alunos com direito à educação especial, e logo não atualizou os dados do SIMADE. Esse fato pode limitar a possibilidade de elaboração e de implementação de políticas públicas, deixando as adaptações na dependência de “um querer” do professor que poderá fazê-las ou não.

5.2 Caracterização da “Escola Pequizal”: o local da pesquisa

O ambiente escolar é um espaço que deve proporcionar condições de aprendizagem em todos as áreas e para todos os alunos. Para preservar a confidencialidade da instituição, local da pesquisa, a caracterização será de forma qualitativa, não fornecendo dados quantitativos, por considerarmos que ao explicitar tais informações seria fácil identificar a referida instituição na cidade de Montes Claros/MG. A escola vem passando por modificações de ordem estrutural, possuindo atualmente salas no térreo, refeitórios, biblioteca, pátio coberto, salas pequenas de vídeo, salas de aula, secretaria, ginásios, e uma área livre. Possui rampas de acesso aos prédios e também para as salas de aula. As salas de aula possuem muitas cadeiras, umas bem próximas das outras, as turmas são “cheias”, com alunos frequentes.

Mesmo respeitando o que estabelece na resolução, constata-se por meio da observação que as salas são pequenas, e possuem pouca ventilação, além de que, devido ao número de alunos na sala, a conversa gera um barulho que incomoda alguns alunos com Transtorno do Espectro Autista-TEA, sendo necessário que o professor de apoio saia um pouco daquele ambiente com este aluno, para ele se acalmar e depois retornar. Desta forma, a utilização do abafador de ruídos, poderia ser utilizado como estratégia de amenizar os ruídos do ambiente, caracterizando assim um “ato-limite”, o que não foi observado por parte da escola para o atendimento às necessidades desse aluno, prevalecendo a situação-limite.

No centro esportivo, constatou-se uma estrutura acessível, com rampas para as quadras, ginásios com pisos em excelentes condições, e bom estado de pintura. Foi observada a falta de banheiros adaptados na quadra, sendo uma necessidade que a escola terá que providenciar, apesar de ter um banheiro adaptado no pátio próximo às salas de aula. O Estatuto da Pessoa com Deficiência, traz que

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo

desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

E no Art. 28 desta mesma lei, incube ao poder público assegurar e desenvolver:

II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

XV – acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI – acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino (Brasil, 2015).

Desta forma, todo aluno tem direito a estudar em uma escola inclusiva que favoreça o seu aprendizado e desenvolvimento, com profissionais que conheçam e respeitem as suas diferenças, que tenham boas expectativas sobre eles, para que barreiras arquitetônicas e atitudinais sejam superadas, e seja assegurado um sistema educacional preparado para o convívio na diversidade.

Contudo, diante do previsto na legislação e a realidade encontrada na Escola Pequizal, é possível perceber que ainda há “situações-limite” para serem pensadas e superadas. É importante, também, refletir sobre a identificação do “inédito-viável”. Ana Maria Freire (2014a) sugere que “é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade” (Freire, 2014a, p. 225).

5.3 Dinâmica das aulas de Educação Física na “Escola Pequizal”

As aulas de Educação Física para as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental na “Escola Pequizal”, conforme registro das observações, no período de outubro a dezembro de 2023, podem ser descritas da seguinte forma: turmas com 35 alunos frequentes, aulas duas vezes por semana com duração de 50 minutos/aula, ocorrem no respectivo turno que o aluno estuda, neste caso vespertino. Para o início de cada aula, os professores vão até a sala, fazem a chamada, e, em seguida, orientam os alunos para irem para quadra poliesportiva. O professor de Educação Física é o último a sair da sala

acompanhando todos os alunos. O professor de apoio também acompanha os alunos com direito à educação especial.

O conteúdo desenvolvido no período observado era mesclado entre diferentes esportes (futsal, voleibol, handebol), brincadeiras (queimada, porta-bandeira) e jogos de dama. Na quadra, o(a) professor(a) realizava um alongamento para iniciar a aula, e a rotina era a vivência prática dos esportes. Contudo, alguns alunos com direito à educação especial não participavam ativamente das aulas, caracterizando situações-limite a serem pensadas pelos professores, o que justifica as indagações norteadoras da pesquisa, dentre elas, qual a percepção dos professores de Educação Física sobre o atendimento aos estudantes com direito à educação especial?

A exemplo

Aos nove dias do mês de novembro de 2023, o “Professor Goalball” chegou na sala do 9º, cumprimentou a turma, conversou com alguns alunos manifestando expressões de alegria, falou que a aula seria na quadra, pediu silêncio para turma, e fez chamada. Na quadra o professor dividiu a turma por gênero, os meninos jogaram futsal e as meninas voleibol. Não foi proposto nenhuma atividade adaptada para os alunos com direito a educação especial. Os 3 alunos, ficaram sentados na arquibancada com a professora de apoio conversando. Configurando uma situação limite precisam serem superadas para o alcance do inédito viável, que é uma educação inclusiva (Diário de Campo, autor, 2023).

Assim, como ensina Novais (2005, 2021), faz-se necessária a recusa da participação excludente no cotidiano escolar, reconhecer o diverso e buscar um planejamento adequado para que todos os alunos aprendam juntos. Adotar o princípio da alteridade, o reconhecimento do outro, ações que fortalecem a efetivação de uma educação de qualidade, democrática e popular.

5.4 Dificuldades e desafios dos professores participantes da pesquisa para desenvolverem aulas inclusivas

Os professores participantes da pesquisa são 2 do sexo masculino e 1 do sexo feminino, na faixa etária de 29 a 48 anos de idade. Graduados entre os anos de 2001 a 2014, constatou-se que os percursos profissionais contribuíram para as seguintes situações: permanência na carreira docente, abandono parcial e persistência no processo de designação para que anualmente possibilitasse o exercício profissional como docente em Educação Física em escolas estaduais.

O professor “Goalball”, formou-se em 2001, ingressou na docência logo após com aprovação no concurso da Secretaria de Estado de Educação, na qual permanece até os dias atuais. Fez especialização na área de atividades físicas em academia, como forma de aprimoramento para atuação na área do Bacharelado.

A professora “Parabadminton”, apesar de ter concluído o curso de graduação em Educação Física no ano de 2005, iniciou sua carreira na docência somente no ano letivo de 2023, após ter atuado em diversas áreas do comércio local, motivo que a deixou afastada das práticas docentes.

Então nesse ano, 2023, coloquei na minha cabeça que eu iria pedir demissão por causa dessa ansiedade, e falei assim: vou mudar de vida, vou fazer o que gosto, não adianta bater né! insistir né! numa coisa né! Por mais que a designação seja difícil, mas a Educação Física é o que eu gosto, então tenho que procurar partir para essa área, por mais que eu esteja com 40 anos podem falar que já está tarde, que já tem 20 anos de carteira de trabalho, trabalhei muito, mas temos que procurar o objetivo da gente é a felicidade, o que importa por exemplo se você gosta, você tem que sair de casa gostando né? (Professora Parabadminton, 2023).

Já o professor “Bocha”, formou em 2014, e sempre atuou como professor de Educação Física designado na rede estadual e municipal, buscando conquistar tempo de serviço e estabilidade na profissão de docente.

O tempo de atuação como professor(a) variou de 8 meses a 22 anos, o que demonstra que, todos iniciaram sua atuação na docência já no momento das discussões sobre integração/inclusão e tentativa de consolidação de uma educação inclusiva, visto que apesar do movimento da inclusão ter marco histórico a partir da década de 1990, a inclusão nas escolas regulares é algo relativamente recente a se configurar como direito dos estudantes da educação especial, nas políticas públicas, devendo, portanto, ser considerado como algo novo experimentado por estes professores (Mendes, 2010).

Quadro 7 – Perfil dos professores participantes da pesquisa

Professor	Idade	Sexo	Ano de formação	Tempo de Atuação como professor	Situação no estado	Formação Acadêmica
1- “Professor Bocha”	29	Masculino	2014	8 anos	Designado	Educação Física

2- “Professor Goalball”	48	Masculino	2001	22 anos	Efetivo	Educação Física; Especialização em Atividades Físicas para Academia.
3- “Professora Parabadminton”	40	Feminino	2005	8 meses	Designado	Educação Física; Administração

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Segundo o Censo Escolar de 2023, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira- INEP, o número de docentes do ensino fundamental na rede pública no Município de Montes Claros que estão na situação funcional de contratos temporários/designados é de 1.158, número muito superior aos de efetivos, de 355. Desta forma, constatamos que esses dados validam a situação encontrada na “Escola Pequizal”, onde 2 dos 3 professores são designados, fato que dificulta a formação continuada dos professores, comprometendo os vínculos pedagógicos com os alunos da escola, a fim de que possam conhecer melhor suas necessidades específicas, de dedicarem aos projetos pedagógicos, e até mesmo de participarem dos eventos científicos que discutem as realidades do contexto escolar e não escolar que interferem ou colaboram para uma educação inclusiva, Freire (1987) denomina estas barreiras como “situações-limites”.

Tabela 5: Números de Docentes do Ensino Fundamental na Rede Pública Estadual de Minas Gérias e no Município de Montes Claros-MG

Unidade da Federação/Município	Rede Pública	Docentes Efetivos	Docentes Contratos temporário/Designados
Minas Gerais	Estadual	172.607	213.655
Montes Claros	Estadual	355	1.158

Fonte: Dados do INEP (Brasil, 2023)

Os artigos de Fiorini e Manzini (2014, 2016) abordam questões relacionadas com as dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física para incluírem os alunos com deficiência e a necessidade de planejar uma formação docente sobre essa temática. Os resultados das pesquisas mostram que, ao propor uma formação para os professores de Educação Física, deve levar em conta não somente, saber o que fazer para incluir, ou qual recurso selecionar, mas havia também questões, como: formação acadêmica, as administrativas, os familiares, as estruturas escolares, a cultura competitiva

e esportiva, que estão ligadas e influenciam diretamente a prática desses professores nas escolas.

Neste contexto da política de educação inclusiva, a implementação da Resolução CNE/CP nº1 de 2002, que estabelece as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, pode se apresentar como “inérito-viável”, definindo que as instituições superiores devem ofertar em seus currículos disciplinas que abordam conhecimentos específicos sobre a inclusão das pessoas com deficiência, na esperança de que se torne realidade a formação dos professores para o desenvolvimento de educação inclusiva.

Dessa forma, podemos reconhecer a possibilidade do “vir a ser”, do “inérito-viável”²⁸, frente à “situação-limite”, no que se refere à formação docente. Essa “situação-limite” pode ser ilustrada: dois dos professores de Educação Física participantes da pesquisa, já deveriam ter concluído a graduação com conhecimentos pedagógicos sobre como trabalhar com os estudantes com direito à educação especial, o que facilitaria o processo de ensino-aprendizagem destes alunos, e, quando questionados, durante a entrevista, se tiveram alguma disciplina sobre Educação Física Adaptada, esportes adaptados, inclusão escolar, práticas adaptadas, disciplinas relacionadas às questões da inclusão, responderam que receberam uma bagagem teórico-prática insatisfatória com as necessidades vindouras:

Tive a disciplina, porém teve a duração de apenas 6 meses, foi um espaço muito curto, eu acho que a vivência prática foi muito pouca, eu acho que a gente teria que ter um estudo mais aprofundado para a gente entender, é cada situação, porque alunos especiais existem por vários motivos [...]! (Professor Goalball, 2023).

Na graduação, nós tivemos uma disciplina, eu não me lembro corretamente qual era o nome da disciplina se era inclusão se era educação física, eu acredito que era educação física e inclusão o nome da disciplina. De repente se a disciplina fosse né trabalhada não só na no período da faculdade no local da faculdade se ela tivesse um evento uma espécie de extensão para ser trabalhado dentro da escola para quando eu sáísse, me formasse e viesse a trabalhar com situações assim, eu acho que seria melhor seria mais [...]? Mais informações, mais experiências que me ajudaria ainda mais a compreender uma oportunidade (Professor Bocha, 2023).

Lembro disso até hoje, uma das disciplinas que fizemos foi uma das dinâmicas, colocar uma venda na gente, também com as cadeiras de

²⁸ O termo “inérito viável”, “ato limite”, “situação limite”, foi abordado por Paulo Freire no Livro Pedagogia do Oprimido no ano de 1987, com a proposta de uma educação a ser conquistada, e que atenda ao interesse daqueles que estão oprimidos.

rodas, então isso tudo nós vivenciamos no curso da faculdade. Mas acho que só lá na faculdade não adianta, entendeu! A vivência realmente é a da escola, até mesmo porque antigamente não tinha tanto diagnósticos como tem hoje, que é autismo e TDAH. Deveria ter tido um mais um curso diferenciado para atender não só da faculdade, entendeu? (Professora Parabadminton, 2023).

Perante a essa questão, Castro e Telles (2020) destacam que é comum encontrar nos cursos de graduação em Educação Física a existência de apenas uma disciplina que trata do tema ou a falta de conteúdos necessários sobre a Educação Física Adaptada, o que consideramos como uma situação limite. Desta forma, gera uma lacuna na formação dos futuros docentes, no que se refere ao tema inclusão escolar.

Como “ato-limite”, recorremos ao artigo 59 da LDB, inciso III os sistemas de ensino deverão assegurar ao estudante com deficiência “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses educandos na classe comum” (Brasil, 1996). Assim, a formação continuada é de extrema importância para que os professores consigam efetivar de fato o processo de inclusão dos alunos com direito à educação especial no ambiente escolar.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com propostas de políticas públicas que contribuam para o respeito à diversidade e uma educação para todos, assegura “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (Brasil, 2008, p.8). Assim, a ausência de conhecimento para vencer as dificuldades oriundas da prática com os alunos da educação especial, evidencia uma lacuna na formação, pois esses não tiveram acesso a esse conhecimento na formação inicial. E esse conhecimento, também, não é ensinado na formação continuada, durante o exercício da função. Quando questionados sobre se teriam participado de cursos da área de educação física, durante o tempo de atuação como professores do estado, tivemos os seguintes relatos:

Fiz o que o governo disponibilizou um certo tempo, alguns minicursos que a gente fazia através da escola de formação. Então me lembro de ter feito vários, eu não me recordo é, os temas específicos, mas se não me engano tinha um que era mais voltado para essa nossa área, das linguagens da educação física, fora esses cursos eu não me lembro de ter feito algo bem específico da Educação Física não. Não em forma de curso [...]? Mas, assim, está participando, lendo, pesquisas minhas às vezes eu acabo fazendo (Professor Bocha, 2023).

Participei de alguns cursos oferecidos pela escola, pelo site do governo, mas nos últimos anos só pela internet mesmo (Professor Goalball, 2023).

Não fiz nenhuma pós-graduação, e não fiz nenhum curso de formação escolar e nem na parte esportiva (Professora Parabadminton, 2023).

Percebe-se que os professores participantes da pesquisa, apesar de terem feito alguns cursos, não reconhecem a existência de formação continuada ao longo das suas carreiras, o que se faz necessário pensar sobre a necessidade de política pública de formação docente que promova o reconhecimento das diferenças e o reconhecimento do outro como o outro, como um “ato-limite”. A “professora Parabadminton”, apesar de ter atuado somente 8 meses em uma escola estadual como docente na área, não recebeu nenhuma formação ou sequer conhece as plataformas que a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais disponibiliza para os servidores. Desta forma, a ausência da formação continuada destes professores participantes da pesquisa sobre educação inclusiva, por meio de espaços dialogados, se torna uma “situação-limite” que favorece a exclusão em contraponto a inclusão. O professor que se questiona: como incluir sem saber o que fazer? Como fazer? E a quem atender? Contrariando ao que se propõe no Currículo Referência de Minas Gerais-CRMG, de garantir o respeito as diversidades sem que ocorra perda da qualidade da aprendizagem essencial (Brasil, 2017).

Em um sistema público de ensino, uma escola inclusiva se faz respeitando as diferenças, quando se reconhecem as necessidades formativas diárias dos seus alunos e busca formar seus professores para que possam transformar suas práticas pedagógicas desde o primeiro dia de trabalho. Quando questionados se o estado oferece curso de formação na área da educação especial, os professores relatam:

Como sou professora designada, não sei te falar, às vezes o estado oferece para o efetivo! Entendeu? Porque não são para todos. O designado quando é contratado não tem às vezes as mesmas oportunidades que o efetivo tem. As vezes oferece até para um efetivo, não sei te falar (Professora Parabadminton, 2023).

Nesse período, como professor da escola, participei de alguns cursos de formação, porém, posso falar? Não fiz nenhum curso especificamente sobre a inclusão de alunos da educação especial, vamos dizer assim (Professor Goalball, 2023).

Fiz dois cursos na área de educação. Sendo um em informática na educação e o outro em educação física escolar (Professor Bocha, 2023).

Constata-se nos resultados das análises das observações e das entrevistas que há necessidades de formação continuada para os professores de Educação Física para trabalharem com os alunos da educação especial nesta unidade educacional, reforçando o que Castro e Teles (2020, p.10) mencionam em seus estudos, “que ao final da graduação a maioria dos professores não se sentem preparados devido à carência de conteúdos de Educação Física Adaptada”, corroborando com o que Freire chama de uma de “situação-limite”, uma dificuldade que precisa ser vencida.

Fiorini, Manzini (2016) e Camargo (2022) mostram que a formação continuada para os professores de Educação Física contribuirá para a melhoria das metodologias, das estratégias de ensino e o fomento do aprendizado para todos os alunos que estão na sua turma. Dessa forma, sentirão mais seguros para comunicar o conhecimento, identificar as necessidades específicas dos seus alunos, respeitando a diversidade e contribuindo para construção de uma educação democrática, equitativa e que não permita padrões homogenizadores (Oliveira, 2014, Camargo, 2022, Novais, 2005).

5.5 Conhecimentos dos professores de Educação Física participantes do estudo acerca da inclusão escolar

A educação, conforme determina a Política Nacional da Educação Especial numa perspectiva Inclusiva, é um direito de todos e se encontra também regulamentada em diversas leis como, na Constituição Federal do Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB, a Declaração de Salamanca etc.

A leitura e a análise dos registros das observações mostraram que os professores reconhecem a política de educação especial, como um direito de atendimento aos estudantes alvo do estudo, embora a análise de suas práticas evidencia que a perspectiva da exclusão é mais recorrente do que a da inclusão, no decorrer das aulas, sendo estas fundamentais para garantir o sucesso ou fracasso deste processo (Esteban, 2007; Alves, 2018).

Vejamos o trecho do Diário de Campo desta pesquisa, para melhor esclarecer sobre os alunos com direito à educação especial nas aulas:

A segunda etapa da pesquisa, a observação, foi um momento de conhecer a relação da teoria com a prática inclusiva para com os estudantes com direito à educação especial. Na primeira semana, os três professores mostraram mais atenciosos, procurando desenvolver atividades que envolvessem os alunos alvo da pesquisa. Ressaltamos que a partir da segunda semana de observação, com o costume da

presença do pesquisador no cotidiano das aulas práticas, os estudantes da educação especial ficaram na maior parte da aula com o professor de apoio. Podemos entender que estes alunos estavam presentes, mas excluídos das atividades propostas destas aulas. Os professores relataram suas dificuldades para planejarem aulas que atendam tanto os alunos com deficiência quanto os outros no mesmo horário (Diário de Campo do Pesquisador, 2023).

Posto isso, pensar sobre a inclusão educacional é um desafio que deve ser enfrentado pela escola, fomentando trabalho coletivo e colaborativo, visando uma educação para todos, a fim de que os alunos com e sem deficiência possam ter o direito à educação de qualidade, com equidade e não seja fomentada participação excludente (Novais, 2005), ou seja, os alunos são matriculados, frequentam a escola, mas o tipo de participação expressa exclusão.

Oliveira (2019) colabora com esta pesquisa, enfatizando a importância do(a) professor(a) de Educação Física atuar como agente transformador e promotor desta ação educativa, reconhecendo o movimento da educação especial e seus sujeitos. Munster e Alves (2018) evidenciam a necessidade da compreensão de todos os envolvidos nesse processo, e que as atividades inclusivas devem respeitar a diversidade, bem como as individualidades dos estudantes da educação especial.

Com base na análise entrecruzada dos resultados das análises das fontes da pesquisa, é possível afirmar que apesar de não saberem a nomenclatura utilizada para referir aos alunos da educação especial, a concepção de inclusão dos professores de Educação Física participantes da pesquisa está baseada no direito de o aluno aprender junto com os colegas, embora observadas contradições no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e relatos de dificuldades por parte dos professores de elaborarem e de desenvolverem uma educação física inclusiva.

A inclusão para mim é você está incluindo um aluno no caso do aluno especial naquela aula específica junto com toda turma (Professor Goalball, 2023).

Inclusão é dinâmica, não posso ficar só na teoria, uma coisa é você falar que vai fazer isso, ou fazer aquilo. A inclusão, já tem que estar na sua cabeça, tem que realizar na prática (Professora Parabadmintom, 2023).

A inclusão você vai possibilitar que todos estejam na aula, fazendo o mesmo objetivo ou consigam fazer algo que está sendo proposto. Procuro sempre os colocar para participar junto com os colegas, fazer atividades mais colaborativas sempre em grupo (Professor Bocha, 2023).

No âmbito escolar, a inclusão está relacionada com o acesso, a permanência dos alunos nas escolas e conclusão com qualidade dos estudos, seja ele uma pessoa com deficiência ou não. Contudo, nos deparamos com muitos estudantes com direito à educação especial excluídos ou com poucas participações nas aulas de Educação Física, mesmo sendo um componente curricular obrigatório para todos os alunos (Walter, 2020; Munster; Alves, 2018).

Conforme resultado da análise dos registros das entrevistas e das observações, os professores possuem conhecimento sobre o paradigma da inclusão, citando quase sempre o direito de os alunos aprenderem juntos. Relatam que a inclusão é um direito presente nas legislações, e que a escola deve possibilitar que o aluno esteja incluído. Mas, não chama para si a responsabilidade de fazer com que a educação inclusiva aconteça, não se percebe como alguém que faz parte do espaço escolar para fazer a educação inclusiva acontecer com a comunidade escolar. É como se a escola fosse um sistema do qual esses professores não fazem parte.

Não sei o número da lei, mas a inclusão é um direito dos alunos da educação especial. Tanto é que as famílias vêm exigindo da escola e do governo que seus filhos fiquem aqui na escola (Professora Parabadmintom, 2023).

Há uma lei eu não me recordo o número específico da lei, mas eu creio até que seja o Estatuto da Pessoa com deficiência que envolve a questão Educacional também. E recentemente até eu, revi pontos dessa lei devido a um concurso e sei que existe. Sei que tem as normas e até mesmo acredito que o ECA seja o estatuto da criança e do adolescente também cite isso [...]? E também envolve a parte Educacional dos alunos da educação especial (Professor Bocha, 2023).

Entretanto, os professores consideram que encontram dificuldades para desenvolverem aulas de forma que atendam os alunos com direito à educação especial, tais como: desinteresse dos alunos sem deficiência pelas práticas adaptadas, turmas cheias, falta de conhecimento sobre o tema, dentre outros. Realidade considerada por Freire (1987) como “situação-limite”, que impede uma prática libertadora, corroborando com o que dizem os estudos ora analisados sobre os relatos dos professores quanto às dificuldades para atuarem na perspectiva da educação inclusiva (Fiorini; Manzini 2016, Munster; Alves, 2018, Oliveira 2019).

A dificuldade que eu tenho é justamente a falta de conhecimento sobre a deficiência do aluno especificamente, entendeu! Por exemplo tem

aluno que tem deficiência intelectual, tem aluno que tem autismo, é surdo, então, é falta de conhecimento sobre esses assuntos que até mesmo eu procuro ler um pouco, mas não é mesma coisa do que você ter um curso [...] específico para isso (Professor Goalball, 2023).

Bom, se eu pudesse escolheria uma turma que não tem o aluno com deficiência é, mas isso é por eu ter dificuldade também, não é nesse trabalho. Consigo fazer o trabalho de inclusão, mas ainda assim tenho dificuldade. Então por esse motivo, se tiver a opção de escolha, eu escolheria a turma com o aluno sem necessidades especiais (Professor Bocha, 2023).

Contudo, Castro e Teles (2020) narraram que apesar da pouca formação docente, e do conhecimento sobre a inclusão enquanto direito dos estudantes da educação especial, existe um baixo interesse e adesão por parte dos professores de Educação Física em especializarem-se nesta área.

Apesar de os docentes participantes da pesquisa reconhecerem a importância do atendimento inclusivo aos alunos com direito à Educação Especial, constatou-se que algumas atitudes ainda são excludentes, reforçando a existência da “situação-limite” e a necessidade de superação de tais fatos.

Ao observar uma das aulas do 9º ano do professor Goalball, os(as) estudantes da educação especial “A” com deficiência Intelectual e “B” com autismo ficavam na mesma quadra, porém separados da turma, com o(a) professor(a) de apoio realizando jogos de domino, enquanto o restante na sala estava jogando vôlei e/ou futsal. Já os estudantes com TEA do 6º ano da professora Parabadminton, chegaram na quadra junto com a turma, e na companhia da professora de apoio, dois participaram das brincadeiras propostas, neste dia foi queimada e porta-bandeira, mas o terceiro, também com TEA foi andar pelo pátio acima da quadra, e não participou de nenhum momento da aula com os colegas, ficou sob a responsabilidade do professor de apoio (Diário de Campo do Pesquisador-2023).

Oliveira (2014) aponta que as práticas colaborativas seriam uma estratégia para romper esse distanciamento entre o professor de Educação Física e o professor de apoio, contribuindo para o planejamento de aulas inclusivas para os estudantes com direito à educação especial. Contudo, foi observado que não há uma interação pedagógica entre estes profissionais. Camargo (2022), em seu estudo, constatou problemas relacionados à formação e à função específica dos profissionais de apoio, que, na maioria das vezes, não têm conhecimento sobre a área de Educação Física, comprometendo a troca de informações sobre questões práticas com o professor regente.

A construção do processo inclusivo deveria acontecer fundamentalmente pelas ações articuladas entre os profissionais que atuam na escola, desde a direção até à família. Neste caso, temos presente nas aulas de Educação Física Adaptada, o professor de apoio –ACLTA, que é considerado um especialista, apesar de ter sido observado que não há uma interação pedagógica entre estes profissionais.

Manzini e Fiorini (2016) destacam que é importante que o professor compreenda que incluir os alunos nas aulas de Educação Física não é simplesmente adaptar a atividade daquele momento, mas, adotar uma perspectiva político-pedagógica capaz de valorizar de fato a diversidade e o desejo de inclusão dos alunos no processo de ensino, de forma a caminhar na direção da educação inclusiva, buscando a construção de uma sociedade para todos. Na direção da construção da educação inclusiva, é potente o escrito por Paulo Freire (1987) sobre o “Inédito-viável”, como já mencionado.

Assim, entendendo a educação inclusiva como uma possibilidade de humanização, é importante revelar sinais de educação inclusiva, o desejável para que todos aprendam juntos em um espaço democrático, público e que respeite a diversidade.

O professor “Bocha” saudou a turma como de costume, fez chamada na sala e foi para o centro esportivo. Reuniu a turma no centro da quadra e orientou para que todos fizessem o alongamento. O tema da aula foi futsal. Estimulou a participação de todos na atividade. O aluno “G” com deficiência física e mais dois colegas foram chamados para escolherem o time. Equipes montadas, adaptou o jogo de futsal, criando uma “zona proibida”, orientando para que nenhum jogador adversário pudesse entrar quando a posse de bola era da defesa. Nessa área estava o aluno da educação especial e quem quisesse da sua equipe. Ao saírem para o ataque, o jogo aconteceria naturalmente. Jogaram durante 30 minutos sem incomodar-se a adaptação. A aula encerrou com volta à calma, com técnica de inspiração e expiração (Diário de Campo - Pesquisador, 2023).

Mazini e Fiorini (2016), em sua pesquisa sobre a inclusão dos alunos da educação especial, afirmam que professores de Educação Física, com atitudes positivas para a participação dos alunos com deficiência, foram mais eficazes com práticas pedagógicas mais inclusivas, pois estavam mais abertos para mudanças de atitudes frente a determinadas situações e para um diálogo sobre a diversidade.

Autores como Vilaronga, Munster; Fiorini (2016); Camargo (2022) e Mendes (2006) mostram a importância de o professor compreender o processo de inclusão, desde a historicidade da educação especial ao presente contexto da inclusão escolar, objetivando facilitar e estabelecer estratégias para elaboração de aulas que atendam a diversidade

humana, a título de ilustração, o das pessoas com deficiência que fazem parte deste grupo subalternizado (Novais, 2005). Também consideram a relevância da equipe escolar, composta por professores, por profissionais da educação especial, ampliarem as discussões e reflexões sobre os conceitos e as ações inclusivas que a escola reconhece e adota.

Sendo assim, compreender a inclusão como uma ação educativa e transformadora da realidade escolar requer dos professores o respeito à diversidade, a valorização do aprender junto, a busca por práticas pedagógicas que dialogam com um espaço democrático e popular (Esteban, 2007). Isso porque entendemos que a inclusão acontece, quando “se aprende com as diferenças, e não com as igualdades” (Freire, 1998, p.108).

5.6 Práticas pedagógicas: dificuldades dos professores envolvendo os alunos da educação especial

Na busca por uma educação inclusiva, a prática pedagógica tornou-se um tema muito discutido na educação básica, com algumas questões que precisam ser superadas no atendimento aos estudantes com direito à Educação Especial. Conforme Darido e Rangel (2014), a Educação Física deve ser compreendida como uma prática pedagógica que requer do professor estratégias desde o planejamento até a avaliação, para que possam ser desenvolvidas atividades inclusivas a todos os alunos, contrariamente ao que foi constatado durante a fase de observação.

Constatamos que apesar de os professores demonstrarem serem pacientes, alegres com os alunos com direito à educação especial, apresentaram também dificuldades nas adaptações das atividades. Entende-se, nesse estudo, a adaptação, conforme o conceito proposto por Winnick (2014), que é ajustar uma determinada atividade, a fim de suprir as necessidades desse aluno. Desta forma, é fundamental a construção de propostas pedagógicas que superam a ideia de incapacidade ou de improviso durante a aula (Cidade e Freitas, 1997).

Para aqueles alunos da educação especial que não precisavam de adaptação, as atividades fluíam naturalmente. Já as adaptações feitas durante o desenvolvimento das aulas, observadas, onde predominavam os conteúdos esportivos, algumas vezes não despertavam o interesse destes alunos, preferindo ficar nos jogos de salão com o dominó e a dama, ou, até mesmo ficar sentados na arquibancada com o professor de apoio (Diário de campo – Pesquisador).

Uma dificuldade é na hora de pensar o que vai ser feito. Então, se é algo que serve para todo mundo, inclui todo mundo, coloca todo mundo, é ótimo, mas boa parte das vezes alguns alunos que não tem deficiência têm resistência em aceitar aquele tema ou aquele modo de adaptar, de fazer (Professor Bocha, 2023).

A Professora Parabadminton relatou que era sua primeira experiência como docente. Concluiu sua graduação no ano de 2005, e até então atuava na área do comércio e que fora designada para o cargo de docente no segundo semestre de 2023, não teve acesso ao planejamento anual da professora anterior que ela substituiu e nem recebeu orientações da escola sobre a elaboração de seu planejamento, valendo-se de sua vivência para construí-lo. O relato da Professora Parabadminton revela que, além da falta de vivência no meio educacional, não houve formação para assumir as aulas, situação que revela fragilidades na construção de uma prática docente e amplia os desafios no exercício da docência quando se trata da construção de um ensino para atendimento à diversidade.

Quando questionados na entrevista sobre como a equipe pedagógica/direção os auxiliavam no atendimento aos alunos com direito à educação especial, os participantes responderam que tiveram poucas informações específicas sobre os alunos com direito à educação especial por eles atendidos em suas respectivas turmas. Contudo, relataram que no início do ano letivo ocorre uma formação pedagógica, na qual o tema atendimento educacional especializado foi abordado. Citam também que quando eles têm dúvidas procuram o setor pedagógico para esclarecer, que sempre os orientam, tentando sanar suas dúvidas, e que quando a escola desenvolve algum evento recebem orientações para incluir os alunos nas atividades. Embora não tenha sido possível observar tais eventos durante o período que a pesquisa foi realizada na “Escola Pequizal”.

Tive poucas informações sobre os alunos com necessidades especiais da minha turma. Mas, quando há dúvidas ou questionamentos sobre o planejamento ou sobre eventos, as dúvidas são sanadas, as informações são dadas. Eu tenho a informação que eu preciso, mas não há procura do supervisor da equipe pedagógica para tratar comigo sobre esse assunto (Professor Bocha, 2023).

Sim. Nas reuniões são falados sobre os alunos e como eles são de maneira Geral (Professor Parabadminton, 2023).

A gente não recebe um atendimento direto sobre nossos alunos, na verdade a direção a supervisão eles procuram orientar a gente também através do conhecimento que eles têm sobre isso, na escola especificamente eu tenho supervisoras que tem um conhecimento aprofundado sobre isso, na verdade (Professor Goalball, 2023).

Apesar de o Projeto Político Pedagógico-PPP (2023) da “Escola Pequizal”, orientar seus professores a oferecerem interações pedagógicas, flexíveis, reconhecendo que esses alunos necessitam de práticas diferenciadas, observa-se que o planejamento do professor para uma prática inclusiva, pode não estar acontecendo, ocasionando assim a exclusão dos alunos com direito a educação especial, pois, a réplica e/ou a generalização de um plano de aula sem pensar na realidade da sala de aula, não respeita a diversidade e o potencial dos alunos.

Bom, o plano de aula ele acaba sendo um pouco geral. Digo assim, o que faço para uma turma tento sempre replicar para as outras daquele mesmo nível, daquela mesma série, né! e quando tem o aluno com a necessidade tento adaptar a situação que vai ser feita para que ele consiga participar. Então às vezes na prática, não sai do jeito que a gente imagina. Mas eu estou sempre procurando uma forma para que dê certo, né! Para que aquele aluno consiga ser incluído (Professor Bocha).

O meu planejamento, plano de aula, ele é feito para turma em geral, mas sempre sento com as professoras de apoio e a gente procura adaptar algumas atividades de acordo com o meu conhecimento e o da professora de apoio, a gente tenta realizar as atividades com os alunos, porém muitas vezes não tem êxito né! Por falta de interesse do aluno ou por falta de habilidade mesmo da gente lidar com a situação da deficiência do aluno (Professor Goalball).

Elaboro a atividade para a turma toda e pego as questões individuais e vou adaptando. Lógico que nem sempre todas as aulas vou conseguir, porquê as vezes o próprio aluno também não está com aquela disponibilidade, tomou remédio, tem esses casos assim, e a gente tem que entender (Professora Parabadminton).

Nesse sentido, Chicon (2013) chama atenção quanto à necessidade de mudar as práticas pedagógicas em sala de aula ao trabalhar com os alunos com direito à educação especial. Faz-se necessária formação docente para desenvolver as aulas que alcancem todos os alunos, independente das suas características, pois todos os alunos têm condições de aprender, cada um na sua maneira e no seu tempo.

Com base no princípio da alteridade e no valor da solidariedade, a estratégia do "ensinar e aprender solidário" permite um processo participativo para os alunos que têm direito à educação especial, junto com seus colegas e professores no ambiente escolar. Assim, os alunos podem participar das aulas de maneira colaborativa, dialogando com seus colegas sem se preocupar com a perfeição dos movimentos técnicos, e configurando o que Freire denomina como superação das situações-limite por meio de “atos- limite”,

que são compreendidos como respostas necessárias para barreiras frente ao mundo (Freire, 2014a).

A exemplo,

[...] Após as explicações teóricas sobre o tema, um professor leva a turma para a quadra e pede que formem duplas. Ricardo, estudante com direito a educação especial, e seu colega começam a trocar passes com a bola de futsal. Embora o movimento de Ricardo não seja tecnicamente perfeito, a bola chega até seu colega, que se desloca para recebê-la e continua trocando passes com Ricardo, conversando sobre como melhorar o posicionamento e o movimento. Dessa forma, tanto o professor quanto os alunos participam de um processo de ensino e aprendizagem solidário (Alves, 2024).²⁹

É importante lembrar que a Base Nacional Comum Curricular –BNCC traz para a educação uma proposta de um currículo que respeite a diversidade humana, um ensino equitativo, e propõe um ambiente escolar que favoreça a participação de todos os alunos (Brasil, 2017), logo, dos estudantes com direito à educação especial, mas, como pensar em seres humanos distintos implementando esse documento de caráter obrigatório e prescritivo.

Desta forma, os “Professores “Goalball” e “Bocha” citam que utilizam, para elaborar seus planejamentos a BNCC, o CRMG, e o que o “Professor Goalball” chama de protocolo, refere-se aos *Planos de Curso do Currículo Referência de Minas Gerais*³⁰, disponibilizados no site da Secretaria de Estado de Educação.

Tem a BNCC, tem o currículo de Minas, mas a BNCC acaba sendo minha referência principal [...]? Está para analisar quais são os temas, o que é ideal para aquela região e criar um escopo de planejamento (Professor Bocha).

A gente usa como referência, um protocolo fornecido no início do ano pela Secretaria do Estado de Educação [...]! E a gente usa já, pega a BNCC algumas coisas que a gente tem que trabalhar por idade, período, séries [...]! (Professor Goalball).

Já a “Professora Parabadminton”, por estar afastada há mais de 20 anos do estado, não teve acesso a nenhum destes documentos, tampouco buscou atualizações antes de voltar para a docência, já que atuava em outra área distinta da educação, no comércio

²⁹ Registro de aula desenvolvida por mim, no ano de 2024

³⁰ <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>

local, evidenciando uma falha no sistema educacional, seja por parte da Secretaria de Estado de Educação, em não oferecer curso de atualização para os contratados, ou no setor pedagógico da escola, por não compartilhar estes documentos e/ou fomentar discussões entre os pares.

Eu peguei o planejamento no site: “*tudo sobre sala de aula*” e também a vivência que a gente tem na área (Professora Parabadminton).

Apesar de a BNCC “oferecer a possibilidade da flexibilização e criação dos currículos de acordo com as realidades da escola”(Brasil, 2017, p.231), a ausência de uma proposta curricular que contemple temas, objetos de conhecimento que abordam diretamente a Educação Especial, ou Educação Física Adaptada, afasta a inserção destes conteúdos das propostas pedagógicas das instituições de ensino (Camargo, 2022), e por consequência, não favorece a decisão dos professores de inserirem esta temática nos seus planos de trabalho.

Os professores, quando questionados nas entrevistas se os documentos orientadores, como a BNCC e o CRMG, apresentam unidades temáticas, conteúdos e propostas relacionados às práticas pedagógicas inclusivas, afirmaram não localizarem nesses documentos informações sobre essa temática que contribuam para a construção de seus planejamentos no que se refere às práticas inclusivas ou, como indicado por uma professora, não sabe responder.

Não sei falar (Professora Parabadminton).

Se tiver, é algo muito supérfluo, que a gente dá uma olha para montar o programa anual, mas assim, nada especificamente para a gente poder trabalhar (Professor Goalball).

Bom, não sei se tem o material teórico, mas pego material on-line posso dizer assim de alguns esportes adaptados[...]! (Professor Bocha).

Os professores relatam que existem momentos antagônicos, de preconceitos e de colaboração por parte de alunos, quando tentam elaborar uma atividade que atenda aos estudantes com direito à educação especial, sentimentos estes que devem ser trabalhados ao longo da vida para convivermos em um ambiente diverso e aprendermos a respeitar as diferenças. Candau e Leite (2011, p. 965) estabelecem a importância dos movimentos dos significados, “como sinais da frequência e da gravidade que essa forma de emergência da questão da diferença assume no dia a dia da escola, o que mais uma vez reforça a nossa

convicção de se trabalhar essa problemática, tanto na formação de professoras/es, como no dia a dia da escola em geral”.

Bom eu acredito que a principal dificuldade seja a preconceito e aceitação dos próprios alunos, principalmente os que não possuem necessidade especial, porque com os recursos que temos é possível, com o espaço que temos também é possível, mas há resistência dos alunos. Eles têm preferências esportivas podemos dizer assim, eles têm resistência em aceitar diversos esportes ou alguns (Professor Bocha).

É interessante a aceitação dos meninos com os alunos que são especiais, eles são muito atenciosos, sabe? Inclusive eles já me ajudaram a tentar incluir um aluno que não faz, que tem mais dificuldade para fazer a aula de Educação Física, a diferença dos alunos não impede de estarem juntos (Professora Parabadminton).

Pelo exposto, percebe-se que os professores de Educação Física da “Escola Pequizal” encontram dificuldades para compreenderem e para desenvolverem uma prática pedagógica inclusiva, de acordo com a apresentada por Dario e Rangel (2014), com as quais todos aprendem juntos - já que, pensar em uma prática pedagógica inclusiva é reconhecer as diferenças e as necessidades específicas dos estudantes com direito à educação especial, é procurar desenvolver espaços de discussões para tratar de temas que surgem durante as aulas, como preconceito e diferença. Desta forma, faz necessário também pensar os efeitos da BNCC na possibilidade de construção da educação inclusiva, e fortalecer as estratégias do ensinar e do aprender solidário, reconhecendo as diferenças e a existência do outro, como o outro.

5.7 O que dizem os professores sobre Educação Física Adaptada e o Esporte Adaptado como estratégias de inclusão do estudante da Educação Especial

A Educação Física Adaptada deve atuar como uma disciplina protagonista para inclusão dos estudantes com direito à educação especial, mobilizando todos os alunos para juntos terem vivências motoras que respeitem suas individualidades.

Os professores relatam que a Educação Física Adaptada é direcionada para turmas que possuem alunos da educação especial, e que todos os alunos devem participar da mesma aula. Para Alves *et. al* (2017) a Educação Física Adaptada, além de atender os estudantes da educação especial, deve compreender estratégias pedagógicas que valorizem os princípios da inclusão dentro do ambiente escolar.

A educação física adaptada no meu entendimento faz parte da educação física direcionada para os alunos com deficiência (Professor Goalball).

A aula de Educação Física adaptada deve adaptar as atividades que o aluno com deficiência precisa, e tentar colocar também para quem não precisa, com um dinâmica boa, uma aula divertida, com objetivos (Professora Parabadminton).

É a aula de educação física que tem alunos com deficiência inclusos na sala, onde todos têm que participar no mesmo horário de aula (Professor Bocha).

Os professores relatam que conhecem a BNCC como documento normativo que visa garantir um conjunto de aprendizagem essenciais para todos os alunos das escolas, e que existe proposta curricular elaborada, porém, não têm conhecimento se existem considerações sobre educação especial, Educação Física Adaptada, e se a unidade temática “esportes” aborda o esporte adaptado como objeto do conhecimento:

Não sei falar (Professora Parabadminton).

Não tem (Professor Goalball).

Há uma generalização, mas não acredito que haja algo específico que afirme que o esporte adaptado deva ser trabalhado (Professor Bocha).

A Educação Física Adaptada como prática inclusiva deve utilizar do esporte adaptado como objeto do conhecimento, a fim de oportunizar o acesso e a participação dos estudantes da educação especial nas aulas, sendo integrado ao planejamento do professor (Sampaio; Correia, 2015). Os professores relatam que fazem uso de alguns esportes adaptados nas suas aulas, quando se faz necessário, “às vezes”, não deixando claro nos seus relatos que é um conteúdo planejado para ser desenvolvido ao longo do ano, mas sim, em situações esporádicas. Tal atitude pode evidenciar a exclusão destes alunos do direito ao acesso à educação e das práticas da cultura corporal, impossibilitando experiências com estas vivências do componente curricular (coletivo de autores, 2012, Brasil, 2017).

Uso o esporte adaptado as vezes. Isso possibilita o aluno que tem uma deficiência física, às vezes praticar um basquete, por exemplo: para eu conseguir que esse aluno participe tenho que mudar as estratégias do basquete. Para que esse aluno participe, então, isso incluiria como esporte adaptado, e adaptaria de acordo com esse aluno para que juntos com os demais possam jogar (Professora Parabadminton).

Poucas situações. Por que, no esporte muitas vezes, eu consigo criar situações para que o aluno seja incluído, né? Sem estar praticando em si o esporte adaptado. Então, foi trabalhado o vôlei sentado o futebol, se não me engano, foi futebol de cinco que nós fizemos com vendas teve os jogos feitos com a utilização do aluno com a participação dos alunos também, mas os esportes adaptados em situações específicas foram em determinado momento do bimestre, mas no decorrer do bimestre, vez ou outra a gente volta numa situação dessa para que o aluno, também, lembre e participe (Professor Bocha).

Eu utilizo o esporte adaptado na parte prática, especificamente. Para trabalhar isso como um assunto ou um tema, conteúdo, não. Utilizo apenas na parte prática para adaptar as minhas atividades aos alunos com necessidades especiais (Professor Goalball).

Conforme Teixeira (2009), além de estimular a autonomia e a independência, os benefícios que o esporte proporciona para os alunos com deficiência, refletem a nível motor (velocidade, agilidades, força, equilíbrio), nível cognitivo (raciocínio, atenção, poder de concentração) e nível social (sociabilização, espírito de luta, controle da ansiedade). Diante desses benefícios, a Educação Física Adaptada é um direito não só educacional, mas social e de saúde para os alunos da educação especial.

Com a finalidade do aumento da participação dos estudantes da educação especial em atividades paradesportivas³¹ no interior das escolas, os Jogos Escolares de Minas Gerais Paralímpico-JEMG³², apresentam-se visando promover a integração social, o exercício da cidadania e a descoberta de novos talentos, contribuindo assim para a participação destes alunos nas aulas de Educação Física.

Apesar da secretaria de educação desenvolver uma ação com o propósito de valorizar as práticas esportivas adaptadas dentro das escolas, constata-se que na “Escola Pequizal”, que tal projeto não consegue chegar ao conhecimento ou ao interesse dos professores, a quem de fato deveria ao longo do ano desenvolver práticas para esta finalidade. Quando questionados se conheciam alguma ação promovida pela Secretaria de Estado de Educação ou outra qualquer, com objetivo de valorizar as práticas esportivas ou de lazer para os estudantes da educação especial, os professores relataram:

³¹ Paradesportivas: são modalidades esportivas praticadas por pessoas com deficiência.

³² Programa Estruturador do Governo do Estado, realizado pela Secretaria de Desenvolvimento Social através da Subsecretaria de Esportes e pela Secretaria de Estado de Educação e que tem como modalidades o atletismo, basquete em cadeira de rodas, bocha, futebol de 5, futebol PC, goalball, halterofilismo, judô, natação, parabadminton, parataekwondo, tênis de mesa, tênis em cadeira de rodas e voleibol sentado (Minas Gerais, 2023).

Eu não sei te falar se o estado promove alguma ação esportiva (Professora Parabadminton).

Não tenho experiência com jogos escolares, por estar sendo sempre contratado em escolas diferentes, acabo muitas vezes não participando. E pelo que sei não há modalidade de esportes adaptados nos jogos escolares. Posso estar informando algo, errado, mas eu acredito que não há. Já vi várias vezes várias escolas treinando alunos e levando alunos para participarem dos jogos escolares, mas nunca vi alunos com necessidades especiais (Professor Bocha).

Não! Não para o público de atendimento educacional especializado. Os jogos que a secretaria de educação promove, que é os jogos estudantis, ele é voltado para o público especificamente para os alunos teoricamente “normais” (Professor Goalball).

No que diz respeito à fala do Professor Goalball constata-se, de fato, que não há uma participação dos alunos com direito à educação especial nos jogos estudantis promovido pela secretaria estadual de educação. Embora esse evento esportivo, tenha por objetivo valorizar as práticas de atividades esportivas dos alunos com direito à educação especial e contemplar a competição, constata-se que devido à falta de articulação entre quem realiza e os professores de Educação Física da “Escola Pequizal”, não favorece a inclusão escolar, conforme propõe a Lei Brasileira de Inclusão:

Art. 43. O poder público deve promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas, com vistas ao seu protagonismo, devendo:

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

Outro aspecto que merece atenção é que o professor incentiva e orienta os alunos a participarem apenas dos jogos esportivos para os que não são da educação especial. Apesar de a secretaria também promover os jogos estudantis para os alunos com direito à educação especial, esse evento não era do conhecimento dos professores de educação física participantes da pesquisa.

Os professores de educação física entrevistados, ainda concebem a educação física adaptada não como uma estratégia de ensino que favoreça a inclusão de todos os alunos na participação das aulas aprendendo juntos, mas, como uma modalidade ofertada direcionada apenas aos alunos com direito à educação especial. Eles confundem a

Educação Física Adaptada como sendo o esporte adaptado, reconhecendo essa como única forma de participação dos estudantes com direito à educação especial em suas aulas. Ademais, os participantes revelaram total desconhecimento se esses assuntos são tratados pela BNCC e também sobre os Jogos Escolares Paradesportivo, promovidos pela Secretaria de Estado de Educação, o que demonstra exclusão desses alunos da educação especial de usufruírem de seus direitos.

Ao término da entrevista foi dada a possibilidade aos participantes da pesquisa, de falarem sobre assuntos do seu interesse e assuntos não contemplados na entrevista, na qual, todos os participantes disseram estarem satisfeitos com as indagações, e agradeceram a oportunidade de ter participado da pesquisa, embora este trabalho não esgote as possibilidades de reflexões sobre a Inclusão dos Estudantes com direito à educação especial nas aulas de Educação Física.

E, por fim, os resultados do estudo evidenciam a falta de uma política de formação continuada estruturada pela valorização das diferenças e o reconhecimento do outro, como outro. Que a educação inclusiva se faz respeitando as diferenças, com práticas pedagógicas que valorizam as necessidades específicas dos alunos e fomentam espaço democrático, não permitindo padrões homogeneizadores. Apontam, ainda, para a necessidade de compreender a Educação Física Adaptada não como uma prática esportiva direcionada apenas para os alunos com direito à educação especial, mas como uma aula de ensino inclusivo que deve ser utilizada pelos professores para que todos os alunos participem, aprendam e ensinem juntos. Nessa perspectiva, faz-se necessário pensar a educação física adaptada como um componente curricular, do aprender e do ensinar solidário, um conteúdo programático a ser desenvolvido, ao longo do ano letivo no ambiente escolar com todos os alunos. Mas, apenas a educação física adaptada não é suficiente para desenvolver educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS E RECOMENDAÇÕES

Esta pesquisa sobre educação inclusiva, nas aulas de educação física, para estudantes com direito à educação especial, foi orientada pelas questões: Quais são as dificuldades e os desafios encontrados pelos professores de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental de uma Escola Estadual do Município de Montes Claros-MG, para desenvolverem suas aulas de maneira a favorecer a inclusão escolar dos estudantes com direito à educação especial? E as complementares: Quais conhecimentos os professores de educação física possuem sobre a educação inclusiva e sobre a educação física adaptada como prática pedagógica no ensino fundamental? A Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Referência de Minas Gerais e a Política Nacional de Educação Especial contribuem para efetivação do ensino inclusivo nas aulas de educação física? Como os resultados foram expostos no decorrer deste escrito a opção mais adequada é apresentar observações sobre os resultados mais recorrentes e possíveis recomendações.

Embora as legislações garantam o acesso e a permanência dos estudantes com direito à educação especial, preferencialmente, nas “escolas da rede regular de ensino”, a inclusão escolar ainda não é uma realidade consolidada nas escolas brasileiras (Oliveira, 2014, Oliveira 2019, Costa, Munster,2017; Setúval, 2022). Os resultados da referida pesquisa corroboram a afirmativa feita por esses autores, mas acrescentam outros aspectos sobre educação inclusiva. Isso porque, os resultados da investigação sobre a inclusão escolar de estudantes com direito à Educação Especial, nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental, da “Escola Pequizal” da rede pública estadual, em Montes Claros-MG, mostraram que a educação não é desenvolvida de forma integrada e sistemática de forma a atender as demandas dos alunos em sua integralidade. Todavia, é importante destacar que os resultados mostraram, também que, ações educativas, vinculadas à educação inclusiva, minoritárias, são episódios observados que contêm elementos e anúncios desse tipo de educação.

Neste contexto, os resultados das análises dos registros das entrevistas e observações com os professores da referida escola revelaram as dificuldades e os desafios encontrados pelos professores de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental da “Escola Pequizal”, para desenvolverem as suas aulas de maneira a favorecer a inclusão escolar dos estudantes com direito à educação especial, evidenciaram as barreiras, que se apresentam como “situações-limite” e que impedem o desenvolvimento de educação

inclusiva, uma situação desejável para efetivação de aprendizagem colaborativa, democrática e solidária.

Os resultados da pesquisa mostraram como “situações-limite” fragilidades na formação inicial e continuada dos professores, o que carece de uma reflexão crítica tanto por parte das universidades para repensarem a formação inicial desses profissionais, quanto por parte da Secretaria de Estado de Educação no desenvolvimento de uma política de formação continuada de professores que promova o reconhecimento das diferenças e o reconhecimento do outro, como o outro, conforme ensina Dussel (2002) e Bonetti (2020). Perante esta questão, Oliveira (2014) destaca que a formação inicial não tem formado os docentes para trabalharem com os alunos com direito à educação especial, fato constatado na pesquisa realizada com os docentes da “Escola Pequizal”.

Observou-se, também, que o direito de matricular no “ensino regular” é o primeiro passo para ter acesso a uma escola para todos, mas, não é a garantia de ensino e aprendizagem para os alunos com direito à educação especial que, frequentemente, encontram-se dentro do ambiente escolar, mas alijados do direito à educação de qualidade. Apesar de os professores de Educação Física, participantes da pesquisa, conhecerem os direitos que asseguram os estudantes da educação especial de estarem matriculados no mesmo ambiente educacional que seus pares, constatou-se que esses estudantes, durante a maior parte do tempo dedicado à aula, ainda permanecem excluídos das aulas práticas, segundo os referidos professores, pelo fato de não saberem quais atividades desenvolver para que todos os alunos possam participar e aprender juntos.

É importante sublinhar que a educação inclusiva está presente na base legal, mas, na prática, no ambiente escolar, o estudo revelou que o modelo integracionista ainda predomina, já que os alunos com direito à educação especial muitas vezes são os que têm que se adaptar à estrutura da escola, à metodologia adotada pelo professor, uma vez que estas não atendem às suas necessidades específicas, restringindo a sua participação nas aulas. Já que o currículo não é orientado pelo princípio da alteridade e da valorização das diferenças humanas.

Ressalta-se que, apesar dos documentos analisados (BNCC, CRMG, Planos de curso proposto pela SEE/MG, PPP da “Escola Pequizal”) fazerem alusões aos temas da inclusão e da diversidade, esses ainda não apresentam uma proposta de currículo que contemple esses temas como objetos de conhecimento e a reflexão sobre a Educação Física Adaptada, como uma das estratégias para favorecer a inclusão dos estudantes com direito à educação especial. Negligenciam esses estudantes, não acrescentando

orientações claras que permitam aos professores de Educação Física transformar o discurso sobre inclusão escolar em ações práticas, seja em sala de aula ou na quadra com os alunos reais com os quais trabalham. Tampouco o Estado não implementa políticas interáreas e interinstitucionais, com vistas a contribuir para criar condições de ensinar e de aprender.

No entanto, apesar das dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física da “Escola Pequizal”, foram observadas algumas ações desenvolvidas pelos educadores na tentativa de atender aos estudantes com direito à educação especial, como a realizada pelo “Professor Goalball”, que durante uma aula de futsal conseguiu criar condições favoráveis para que o aluno “H” participasse do jogo junto com seus colegas. Orientou que os jogadores da equipe adversária não entrassem com força quando a bola estivesse na posse de “H” e que o lateral seria cobrado pelos jogadores que estavam nas suas respectivas funções, logo o aluno “H”, na posição de “ala esquerdo”, também exerceria este papel. Os alunos compreenderam as orientações do professor e respeitaram o direito do colega. Desta forma, tanto os discentes com e sem deficiência aprenderam juntos, efetivando o acesso a uma educação de qualidade, democrática e a convivência na diversidade.

Diante dos resultados da pesquisa, é urgente que o Estado estabeleça uma política de formação continuada com os professores de educação física, que promova o reconhecimento das diferenças e o reconhecimento do outro, como o outro; que fomente a reflexão sobre aulas de Educação Física adaptada com práticas pedagógicas, vinculadas ao “ensinar e aprender solidário”, e destine recursos financeiros para criar ambientes escolares acessíveis, nos quais as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas, e não utilizadas como aspectos categorizantes, para hierarquizar estudantes. Nas políticas públicas de formação com docentes e criação de ambientes escolares acessíveis, é fundamental a adoção do princípio da alteridade, para que os estudantes com direito à educação especial possam aprender juntos nas aulas de Educação Física, cumprindo o direito à educação escolar.

Conforme Freire (1996), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, que, quando compreendida nos dias de hoje, ajuda a melhorar a próxima prática. Assim, a formulação de uma proposta concreta abordando a Educação Física Inclusiva poderia ser feita, por meio das práticas colaborativas entre professores de Educação Física, fortalecendo uma educação com escuta, e reconhecimento das diferenças, no processo de elaboração dos documentos publicados pelo Estado.

Neste contexto, é possível pensar como “ato-limite” as atividades colaborativas, que trazem maiores possibilidades de interações entre os pares, tanto professor regente com professor de apoio, quanto estudantes com direito da educação especial com os demais alunos, contribuindo para práticas inclusivas que respeitem as diferenças, e proovam o diálogo, e efetivam o direito de uma escola para todos, contribuindo para superar “situações-limite”. No entanto, o resultado do estudo evidenciou que as práticas colaborativas não acontecem na “Escola Pequizal”, evidenciando uma “situação-limite”.

Outra dificuldade apontada pelos professores para realização de práticas inclusivas em suas aulas é a existência de preconceitos por parte de alguns alunos. Os docentes afirmaram que quando tentam elaborar uma atividade que atenda aos alunos com direito à educação especial, como a prática dos esportes adaptados, os estudantes não demonstram interesse e pedem o retorno aos esportes sem adaptação. E como os alunos sem deficiência são maioria, os professores atendem à solicitação. Esse fato revelou os desafios enfrentados pelos professores em estabelecer diálogo com os alunos sobre educação inclusiva e a ausência do debate sobre essa temática na formação de docentes e estudantes da escola, local da pesquisa.

Seguindo as proposições de Paulo Freire, refletir sobre sua realidade possibilita ao professor tornar-se consciente e comprometido com a mudança do seu contexto. Assim, uma educação transformadora, acontece com o reconhecimento das diferenças, com a produção de pesquisa, anúncio do novo, respeito aos conhecimentos das classes oprimidas e subalternizadas, garantindo a todos o direito e a permanência em uma escola pública de qualidade, democrática e popular. Nesse processo, também, é imprescindível a formação dos estudantes em educação inclusiva.

Constatou-se que os professores de Educação Física planejam suas aulas ainda pensando na transmissão dos conteúdos esportivos, fazendo com que os alunos se encaixem neles e quando esse encaixe não se torna possível, aceitam que os alunos fiquem excluídos das aulas, prevalecendo o conceito do modelo integracionista.

Por conseguinte, a falta de orientações claras, por meio de documentos, somada a ausência de uma política de formação continuada consistente quanto às práticas pedagógicas inclusivas e o reconhecimento de uma educação de qualidade como um direito de todos os estudantes com e sem direito à educação especial devem ser fontes de discussões e de pesquisas, a fim de contrapor “a cultura escolar fortemente marcada pela lógica da homogeneização e da uniformidade das estratégias pedagógicas” (Candau, 2011, p. 245).

Nessa perspectiva, com base nos resultados da pesquisa, verifica-se a importância dos professores de Educação Física pensar práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos da educação especial, para que tornem as aulas inclusivas. Para definir essas práticas, reflexões devem ser feitas, contemplando questões como: quem são os estudantes com direito à Educação Especial? Quais as barreiras para a aprendizagem destes alunos? São necessários recursos pedagógicos específicos? A escola tem material adequado? Há conhecimento sobre a(s) necessidade(s) específicas do(s) aluno(s)? Esses questionamentos podem contribuir para que o professor de educação física desenvolva uma prática pedagógica que respeite a diversidade daquela turma, e promova a inclusão de todos em sua aula. O que requer trabalho colaborativo, rede de apoios, financiados pelo Estado.

Sendo assim, compreender a inclusão como uma ação educativa coletiva e transformadora da realidade escolar requer dos professores o respeito à diversidade, à valorização do aprender junto, buscando por teorias e práticas pedagógicas que dialogam com o espaço democrático e popular (Esteban, 2007). Isso porque entendemos que a inclusão acontece, quando “se aprende com as diferenças, e não com as igualdades” (Freire, 1998, p.108).

Assim, como aconteceu com o avanço nas discussões em torno da terminologia utilizada para referirem “às pessoas com deficiência”, apresentamos como proposição, que a expressão Público-alvo da Educação Especial-PAEE, existente na Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, seja reconstruída nos meios legais e compreendida como “Estudantes com Direito à Educação Especial”. Desta forma, trata-se de reconhecerem os alunos como sujeitos pares no contexto escolar, evidenciando que possuem o direito à modalidade da educação especial, e à luz da legislação serão tratados também como estudantes e não como “público”.

Partindo destas constatações, considera-se oportuno a participação dos professores de Educação Física da “Escola Pequizal” em espaços de formação continuada e de discussões, tendo como referência suas experiências e dificuldades pedagógicas. Assim, como “ato-limite”, será constituído no lócus da pesquisa, uma Comunidade de Investigação e Comunicação de Conhecimentos com foco na Formação Continuada com docentes de Educação Física sobre inclusão escolar, aulas de educação física adaptada e atendimento aos estudantes com direito à educação especial (Apêndice 5).

Essa comunidade será/é vinculada ao Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas-FORDAPP/Projeto Guarda-chuva, intitulado

“Pesquisa, Formação e Intervenção na Educação: estudos em contextos educativos escolares e não escolares”, ao projeto Educação na Diversidade para a Cidadania: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não escolares e à Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica – RECEPE.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Luíza Tanure, *et al.* A pesquisa em atividade física adaptada. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, jan./mar. 2017, p.53-60. Disponível em <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/09/913462/40174-193805-1-pb.pdf> > Acesso em 06 mar. 2024

ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. A percepção dos alunos com deficiência sobre sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.28, n.2, apr/june, 2014.

ALVES, Maria Luíza Tanure; FIORINI, Maria Luiza Salzani. Como promover a inclusão nas aulas de educação física? A adaptação como caminho. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v.19, n.1, p.03-16, Jan./Jun., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2018.v19n1.01.p3>> Acesso em 04 jan. 2024

AGUIAR J.S de, DUARTE É. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física aguar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Mai.- Ago. 2005, v.11, n.2, p.223-240. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/rbee/a/rL3CHBMyYt5zQmjftwLswtx/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 10 de mai. 2023.

BATISTA, G. F. **O Centro Nacional de Educação Especial e o atendimento aos “excepcionais”: antecedentes, atores e ações institucionais (1950-1979)**. 2019. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira- INEP- Censo Escolar 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em: 13 de mai. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30 de out. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo > Acesso em: 01 de nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm > Acesso em: 4 de mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm > Acesso em: 21 de jan. 2024.

BRASIL. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em

https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.>Acesso em: 20 de jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 21 de jan. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> . Acesso em: 6 de out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.793**, de 1º de dezembro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm Acesso em: 10 de mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm . Acesso em: 21 de jan. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para a formação de professores. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4863-1-reformprof1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 de nov. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/593336/LDB_5ed.pdf. Acesso em: 18 de set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 07 de out. 2022.

BRASIL. Centro Nacional de Educação Especial/Ministério da Educação e Cultura-Cenesp. Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986. Documenta. n. 310, p. 192-6, out. 1986. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1FaiklmYO147izOZhsfZkSJ3mPKnsqc9o/view> Acesso em: 02 de jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acessado em: 07 de nov. 2023.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BONETTI, G. G. Alteridade na educação: um breve diálogo de Dussel e Freire. **Revista Páginas de Filosofia**, v. 9, n. 2, p. 155-164, jul./dez. 2020.

CÂMARA, Leonardo Sobrinho. **Educação física escolar para alunos público-alvo da educação especial nas escolas cívico-militares do Estado de Roraima**. 2022. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2022. Disponível em <http://repositorio.ufrb.br:8080/jspui/handle/prefix/785> > Acesso em: set. 2023.

CAMARGO, Laureen Lopes. **Serviços de Apoio na Educação Física Escolar: Atuação do Professor Especialista em Educação Física Adaptada**. Tese, 17/11/2022. disponível:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11892093 > Acesso em: 17 de ago. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, V.11, n.2, p. 240-255, jul/dez 2011.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. Diferença e Desigualdade: Dilemas dos Docentes no Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**. V4. N.º144. set/dez.2011

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Fundamentos para uma Educação na Diversidade. São Paulo: Acervo Digital da Unesp/Redefor II/NEaD/Unesp, 2014. Texto 01 da disciplina 01 do Curso de Especialização em Educação Especial do Redefor Educação Especial e Inclusiva. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155243> > Acesso em: 28 ago. 2024.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 295-316.

CHICON, José Francisco. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos**. 2005. 484 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHICON, José Francisco. Compreendendo a in/exclusão no contexto da educação física escolar. In: **Educação física e os desafios da inclusão** / organizadores: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. - Vitória, ES: EDUFES, 2013, p.69-106. Disponível em <https://unigra.com.br/arquivos/educacao-fisica-e-os-desafios-da-inclusao-.pdf> Acesso em: 17 de dez. 2023.

CIDADE, Ruth Eugênia Amarante; FREITAS, Patrícia Silvestre. **Noções sobre educação física e esporte para pessoas portadoras de deficiência**: uma abordagem para professores de 1º e 2º graus. Uberlândia: Breda, 1997.

COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR. Montes Claros. Hino Colégio Tiradentes. Música: Wanderdaik Fernandes da Silva. Letra: Georgino José de Souza Júnior.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA Camila de Moura, MUNSTER, Mey de Abreu Van. Adaptações Curriculares nas Aulas de Educação Física Envolvendo Estudantes com Deficiência Visual. **Rev bras educ espec** [Internet]. 2017Jul;23(3):361–76. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/VcrfYPb3WrgXTrFc9NYmLYk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: set. de 2023.

COSTA, Alberto Martins da. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectiva para o século XXI. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, maio 2004.

DARIDO, Suraya Cristina, SANCHES NETO, Luiz. O contexto da Educação Física na escola. In: Darido, S.C; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Org.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro, Guanabara, 2ºed., Koogan, 2014.

DUARTE, E.; WERNER, T. Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências. In: DUARTE, E.; WERNER, T. **Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiências: educação a distância**. Rio de Janeiro: ABTa, 1995. v. 3.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cad CEDES** [Internet]. 2007Jan;27(71):9–17. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000100002> > Acesso em: 20 de mar. 2024

FIORINI, M. L. S., & MANZINI, E. J.. (2016). Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. **Revista Brasileira De Educação Especial**, 22(1), 49–64, 2016. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9DgGGb7khDNxQX8CK7hrqGj/?lang=pt> Acesso em: 07 de set. 2023.

FIORINI, M. L. S., & MANZINI, E. J.. (2014). Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 20(3), 387–404. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ND8hHt9gKnHDTZwMdyns3JG/?lang=pt> Acesso em: 07 set. 2023.

FRANCO, M. A. do R. S.. (2016). **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**, 97(247), 534–

Prudente, v. 24, n. 2, p. 49–67, 2013. DOI: 10.14572/nuances.v24i2.2479. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2479>. Acesso em: 27 de jan. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelistas. **A escola que queremos para todos** - Curitiba: CRV, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, v. 8, n. 26, p. 36-44, 2 set. 2004. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622/802>. Acesso em: 27 de jan. 2024.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas** (1st ed.). São Paulo: Edições 70, 2021.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas** (5.). São Paulo: Cortez. 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/jotalvaromosquera,+9842-Texto+del+art_culo-28490-2-10-20110810_compressed.pdf . Acesso em: 02 de jun. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira De Educação**, 11(33), 387–405, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002> Acesso em: 18 de jan. 2024.

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

MINAS GERAIS. Jogos Escolares de Minas Gerais - Regulamento Geral PCD - 2023. Secretaria de Desenvolvido Social através da Subsecretaria de Esportes e pela Secretaria de Estado de Educação - 2023. Disponível em: <http://jogoscolares.esportes.mg.gov.br/regulamentos-4/> Acesso em: 07 de nov. 2023.

MINAS GERAIS. **Plano de Curso do Currículo Referência de Educação Física**, 2022. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1ylbVhMRefxB-pju3zonrOhIHMCrur1ds/view> . Acesso em: 15 de jan. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE N.º 4.256 de 2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial da rede estadual de Ensino de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018.

MINAS GERAIS. Plano de Curso dos Currículo Referência de Minas Gerais, 2022. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1ylbVhMRefxB-pju3zonrOhIHMCrur1ds/view> . Acesso em: 15 de jan. 2024.

MINAS GERAIS. **Esporte Adaptado Uma Possibilidade a mais!** Programa Minas Paraolímpico. Secretaria de Estado de Esporte e da Juventude de Minas Gerais-SEEJ, 2009.

LIMA, T. C. S. DE.; MIOTO, R. C. T.. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. spe, p. 37–45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em: 25 de mar. 2023.

MONTES CLAROS. Site oficial da Prefeitura Municipal. Disponível em: https://portal.montesclaros.mg.gov.br/cidade/como-chegar-a-montes_claros . Acesso em: 11 de jan. 2024.

MONTES CLAROS. **Plano Municipal de Educação**. 2015. Disponível em: <https://admin.montesclaros.mg.gov.br/upload/educacao/files/documentos/4yzobgs8.pdf> . Acesso em: 13 de jan. 2023.

MUNOZ PALAFOX, Gabriel Humberto. Esboço sobre a natureza Histórica da Diversidade Cultural. In: Bertoni,S; Rodovalho, S. (Org.). **Diversidade e Educação Especial: Educação Física e Esporte Adaptado**.1ªEd. Uberlândia: Hebron, 2012, v.3, p.54-60

MUNSTER, Mey de Abreu. Inclusão de estudantes com deficiência em Programas de Educação Física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista Sobama**, Marília, V.14, n.2, p.27-34, 2013.

MUNSTER, Mey de Abreu Van; ALVES, Maria Luiza Tereza. Educação Física e Inclusão de Estudantes com Deficiência no Brasil: Contrapontos entre Legislação e Produção Científica. **Revista da Sobama**. Marília/SP, v. 19, n. 2, 171-184, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/labeditorial,+8739-Texto+do+artigo-28185-2-10-20190911%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/labeditorial,+8739-Texto+do+artigo-28185-2-10-20190911%20(1).pdf) Acesso em: 12 de jan. 2024.

NOVAIS, Gercina Santana; GUIMARÃES, Selva. **Memorial da Experiência de Formar-se Pesquisador/a**. Uberlândia: UNIUBE, 2019.

NOVAIS, Gercina. Santana. **A participação excludente na escola pública: um estudo das representações de educadoras sobre aluno(a), Escola e Prática pedagógica**. 2005. 239 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

NOVAIS, Gercina Santana. **Educação inclusiva e o movimento permanente de organização dos currículos escolares**, 2021, não publicado.

OKOLI, C.; DUARTE, T. por: David W. A.; MATTAR, R. técnica e introdução: João. Guia Para Realizar uma Revisão Sistemática de Literatura. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2019. DOI: 10.18264/eadf.v9i1.748. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/748>. Acesso em: 4 nov. 2023.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação escolar no Brasil: análises críticas e perspectivas de democratização**. Anpae, Brasília, DF, 2022. 179 páginas. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/EDUCACAO-ESCOLAR-NO-BRASIL-joaoFerreira.pdf> Acesso 01 fev 2024.

OLIVEIRA, Sandra Regina Garijo de. **A educação física e a inclusão de pessoas com deficiência na escola: uma revisão sistemática-integrativa**. 2019. 212 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22352>. Acesso em: 08 de ago. de 2023.

OLIVEIRA, Valeria Manna. **Inclusão de Alunos Público-Alvo da Educação Especial e a Educação Física: Ensino Colaborativo como Estratégia de Trabalho**. TESE. 2014. Disponível: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1430303 > Acesso em: 21 de ago. 2023.

OLIVEIRA, M. A. T. de. Existe Espaço para o Ensino de Educação Física na Escola Básica?. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, p. 119–135, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v2i0.152. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/152>. Acesso em: 17 de set. 2023.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 66, p. 160-177, dez. 2015 – ISSN: 1676-2584. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643708/11224>> Acesso em: 02 de fev. 2024.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Catopês, Marujos e Caboclinhos no contexto social de Montes Claros: uma história de música, festa, devoção e fé. **Revista Verde Grande** 2, 2005, p.28-53.

RECEPE – Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica. Programa de Mestrado Profissional em Educação Formação Docente para A Educação Básica – UNIUBE, 2022. Disponível em: <https://www.projetoredecooperativa.com/> Acesso em: 08 de abr. 2024.

ROCHA, Enid. A Constituição cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios. **20 anos da constituição cidadã: avaliação e desafio da seguridade social**, Anfip, Brasília, 2008. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/outras_pesquisas/a%20constituio%20cidad%20e%20a%20institucionalizao%20dos%20espaos%20de%20participao%20social.pdf > Acessado em: 30 jan. 2024

ROCHA, M.C. Educação regular. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/254-1.pdf> > Acesso em: 28 de mai. de 2024.

ROSSI, Andrion, P.; VILARONGA, C. A. R.; MUNSTER, M. de A. van. Formação Profissional Inicial em Atividade Física Adaptada: análise da produção científica internacional. **Movimento**, [S. l.], v. 25, p. e25056, 2019. DOI: 10.22456/1982-8918.91481. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/91481> > Acesso em: 6 de nov. 2023.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva**: o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. ISBN 978-85-232-0627-7. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/586/1/Educacao%20inclusiva.pdf> Acesso em: 15 de mar. 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCARPATO, Leonardo Cavalheiro. **O esporte adaptado como conteúdo na educação física escolar adaptada**: perspectivas dos professores da rede pública da rede pública de ensino da cidade de Campinas/SP. 2020. 1 recurso online (88 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1639529>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SECUNDINO, Francisco Karyvaldo Magalhães, SANTOS, João Otacilio Libardoni dos Santos. **Educação especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico**. 2023. Disponível em <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5582> > Acesso em: 03 de abr. 2024.

SETÚVAL, Alessandra de Souza. **Ações Colaborativas Em Aulas De Educação Física Para Estudantes Do Público-alvo Da Educação Especial**. 2022. Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/239699/setuval_as_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y > Acesso em: 07 de ago. de 2023.

SILVA, João Paulo Vicente da. **Esporte adaptado e inclusão: tecendo olhares para as diferenças na formação docente**. 2021. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/46552>>. Acesso em: 01 de ago. 2023.

SILVA, F. N. R.; VOLPINI, M. N. Inclusão escolar de alunos com deficiência física: conquistas e desafios. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 1, n. 1, p. 18-29, 2014.

SILVA, dos Reis H.; SOUSA, S. B.; VIDAL, M. H. C. Dilemas e Perspectivas da Educação Física, Diante do Paradigma da Inclusão. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 125–135, 2008. DOI: 10.5216/rpp.v11i2.1793. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feff/article/view/1793>. Acesso em: 18 de set. 2023.

SILVA, Naiane Cristina, CARVALHO Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. Revisão

de Literatura. **Rev. bras. educ. espec.** 23 (02) Apr-Jun 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200010> > Acesso em: 03 de abr. 2024.

TEIXEIRA, Ana Maria Fonseca. **Basquetebol em cadeira de rodas: manual de orientação para professores de educação física** / Ana Maria Fonseca Teixeira, Sonia Maria Ribeiro - Brasília: Comitê Paraolímpico Brasileiro, 2006. 50p. il. Disponível em: http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestao_leitura/basquete.pdf Acesso em: 06 de nov. 2023.

WALTER, Lizete Wasem. **Educação física, esporte e inclusão: perspectiva dos professores de escolas públicas do Brasil.** 2020. 1 recurso online (68 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1639930>. Acesso em: 17 ago. 2023.

WINNICK, J. P. Organização e Gerenciamento de Programas. In: WINNICK, J. P. (Org.). **Educação física e esportes adaptados.** Barueri: Manole, 2004. p.21-36.4

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 08 jun. 2021.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> ; acesso em 12 mai. 2023.

APÊNDICE 1

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARTICIPANTES DA PESQUISA

Dados gerais do participante da pesquisa:

1. Sexo: () Feminino () Masculino () Não declarado

2. Estado civil * Marcar apenas uma opção.

	Solteiro/a
	Casado/a
	Divorciado/a
	Outro/a: _____

3. Cor * Marcar apenas uma opção.

	Amarela/asiática
	Branca
	Parda
	Preta
	Indígena
	Outra: _____

4. Ano de Conclusão do Curso (licenciatura):

5. Período em que atua como professor(a): _____

6. Período em que atua como professor (a) na escola: _____

7. Participa de Curso de Formação continuada: SIM () Não () Se participa, quais temas foram abordados nesses cursos?

✓ **FORMAÇÃO ACADÊMICA E DOCÊNCIA**

1-Fale sobre sua trajetória acadêmica e as contribuições dessa trajetória ofereceu para sua atuação como docente de Educação Física.

2- No decorrer da graduação, você teve alguma disciplina que abordasse o tema educação Física adaptada/ esporte adaptado/Educação Física especial? Se teve, isso foi importante para sua prática?

✓ **COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

1-Fale sobre seu planejamento para ministrar as aulas de Educação Física em turmas que possui estudantes com direito à Educação Especial.

2- As turmas que você ministra aulas possui estudantes com direito à Educação Especial? Fale sobre a participação deles na sua aula.

3- Você tem preferência por atuar em turmas com alunos com deficiência ou turmas que não tenham alunos com deficiência?

4- Fale sobre as adaptações que você faz no seu planejamento para o atendimento dos alunos com deficiência.

5- Fale sobre as dificuldades para planejar/desenvolver suas aulas de forma inclusiva que atendam aos alunos com deficiência?

6- Como a equipe pedagógica/Direção orienta os professores de Educação Física sobre o atendimento aos alunos com direito a Educação Especial?

✓ **CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO E PAEE**

1- Para você existe diferença entre inclusão e integração? Explique:

2- Você considera que a escola está preparada para receber os estudantes com direito à Educação Especial?

3- O professor de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas – ACLTA, conhecido como “professor de apoio”, interage, participa durante as aulas de

Educação Física com os alunos com deficiência? () Sim () Não . Relate como ele atua em suas aulas.

4- A escola promove espaços de discussão sobre a inclusão dos alunos com deficiência, nas turmas, possibilitando momentos de conhecimento sobre as necessidades específicas dos alunos, adaptações curriculares, estratégias pedagógicas que podem ser desenvolvidas no contexto escolar?

5- Em sua opinião, as leis existentes favorecem a inclusão dos alunos com deficiência? Quais medidas tomadas pela Secretaria de Estado, escola, poder legislativo/executivo poderiam em favorecer a sua prática pedagógica para com os alunos com deficiência?

✓ **CONHECIMENTO SOBRE ED. FÍSICA ADAPTADA (EFA) E ESPORTES ADAPTADOS(EA)**

01) Utiliza o Esporte Adaptado (*EA*) como conteúdo nas suas Aulas de Educação Física Adaptada (*EFA*)? Quais?

02) Se sente preparado para trabalhar com o *EA* nas aulas de *EFA*? Por quê?

03) Quais as dificuldades encontradas para trabalhar o *EA* para os alunos com direito a Educação Especial?

04) Encontra conteúdos de Esportes Adaptados com facilidade? Em quais canais

05) O estado desenvolve algum evento escolar paradesportivo? Você conhece o JEMG Paralímpico?

✓ **VOCÊ GOSTARIA DE FAZER CONSIDERAÇÕES NÃO CONTEMPLADAS NAS QUESTÕES RESPONDIDAS.**

APÊNDICE 2**OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA****ROTEIRO**

Escola: _____

Professor (a): _____ Ano e Turma: _____

Data: ___/___/2023 Período: _____ Tempo de aula: _____

1- Características ambientais da escola, da sala de aula, da quadra esportiva e/ou ginásio de esportes (infraestrutura); acessibilidade aos banheiros, bebedouros, salas de aula, todos os espaços da escola:

2- Conteúdos trabalhados na aula.

3- Materiais didáticos utilizados durante a aula e estado de conservação:

4- Características dos alunos (número total de alunos, número de alunos do sexo feminino e masculino, nível de participação na aula, atitudes, comportamentos mais evidenciados, atitudes para com o (s) aluno (s) com deficiência)

5- Observações sobre o (s) aluno (s) do público-alvo da educação especial: (participação, interação aluno/professor, interação aluno/aluno, motivação dos alunos)

6. Observação sobre Educação física adaptada

7- Desenvolvimento da aula (descrição desde o início até o término da aula):

8- Observação livre das ações (práticas pedagógicas) do professor (a) frente à inclusão dos alunos com direito a Educação Especial. Podem ser registradas as ações do professor durante o decorrer da aula.

9- Informações complementares:

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Montes Claros, _____ de _____ de 2023.

Nome do participante da pesquisa: _____

Identificação (RG/CPF) do participante: _____

Título do projeto: A Inclusão escolar do Público-Alvo da Educação Especial nas Aulas de Educação Física: um estudo sobre educação inclusiva em uma escola da Rede Pública Estadual no Município de Montes Claros/MG.

Instituição onde será realizado: _____

Responsável: Wesley Mendonça Alves, aluno do curso *stricto sensu*- Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a educação básica, pela Universidade de Uberaba-UNIUBE. Telefone: (38)98801305 e e-mail: wesley.alves@educacao.mg.gov.br.

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801, bloco C sala 2C09 – Campus Aeroporto: 38055-500-Uberaba/MG, CPNJ - 25.452.301/0002-68, tel: 34-3319-8816; e-mail: cep@uniube.br O atendimento à comunidade acadêmica e comunidade externa, acontece às segundas-feiras das 08h às 12h.

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: **A Inclusão escolar do Público-Alvo da Educação Especial nas Aulas de Educação Física: um estudo sobre educação inclusiva em uma escola da Rede Pública Estadual no Município de Montes Claros/MG**, de responsabilidade do pesquisador Wesley Mendonça Alves, pós-graduando em Educação, e da Prof^a. Dr^a. Gercina Santana Novais, docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, orientadora da pesquisa.

Este projeto tem como objetivo identificar e analisar os desafios e as dificuldades encontrados pelos professores de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental de uma Escola Estadual da Cidade de Montes Claros-MG, para desenvolverem suas aulas de forma inclusiva de maneira que atenda ao Público-alvo da Educação Especial- PAEE.

Este projeto contribuirá com a produção de conhecimento científico referente à prática docente para a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física,

além de oferecer subsídios para que a Secretaria de Estado de Educação possa desenvolver ações efetivas para uma educação inclusiva, democrática e com equidade.

Se aceitar participar desse projeto, você autoriza participar de uma entrevista de acordo com sua disponibilidade de horário, local, e autoriza também a observação de suas aulas. Essa entrevista será gravada e transcrita, após a transcrição e leitura será destruída. As observações serão registradas por meio da escrita. Assinando o presente termo, você nos concede a anuência para publicações científicas dos dados construídos com a pesquisa, diante de nossos compromissos éticos de garantir o sigilo e anonimato da sua identidade e da instituição, local da pesquisa.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento e não terá nenhum custo. Isso não o impede de solicitar ressarcimento ou indenização, caso a sua participação na pesquisa lhe cause algum dano.

Você poderá ter os seguintes benefícios por participar dessa pesquisa: Os resultados do estudo serão devolvidos à 22ª Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros-MG, visando contribuir para a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial nas aulas de Educação Física, bem como colaborar com a produção do conhecimento científico acerca da temática no cenário educacional. Ao término do curso será elaborado um produto educacional, que permitirá uma ação direta na educação básica, com o professor transformando sua prática pedagógica.

Os riscos envolvidos na pesquisa, embora mínimos, consistem em perda da confidencialidade, da privacidade, cansaço, quebra de sigilo e constrangimentos. Para que não haja perda da confidencialidade, da privacidade e quebra de sigilo, os dados serão mantidos em arquivos digitais, será feito um download em dispositivo local do pesquisador, hd, arquivados por um período de 05 anos, conforme orienta a Resolução do Conselho Nacional de Saúde, Nº. 466 de 12 de dezembro de 2012, e utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicações de artigos científicos. Para evitar a quebra do sigilo, o seu nome será substituído por pseudônimo, as gravações das entrevistas serão apagadas, após a transcrição pelo pesquisador. Não haverá divulgação de imagem, ou características que possam identificá-lo. Tampouco divulgação do nome da instituição, local de realização da pesquisa.

Caso você sinta algum desconforto, cansaço, constrangimento durante a pesquisa poderá parar de participar a qualquer momento, ou pedir que uma determinada atividade não seja realizada, ou que a pesquisa seja interrompida a qualquer tempo, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os

esclarecimentos que você julgar necessários. Você tem a liberdade de entrar em contato com o pesquisador sempre que julgar necessário. Caso decida-se por não participar, nenhuma penalidade será imposta a você. Ressaltamos também que não haverá qualquer tipo de risco à integridade física do participante, pois tal investigação não trabalhará com captação de qualquer tipo de fluidos / substâncias de origem humana.

Ainda, o pesquisador se compromete a prestar assistência integral ao participante, visando atender quaisquer complicações ou danos decorrentes do processo de coleta de dados da pesquisa, sejam eles imediatos ou posteriores, diretos ou indiretos, inclusive com cobertura material ou indenizatório. Assim, o participante da pesquisa que vier a sofrer dano imaterial, tais como de ordem psíquica, saúde, honra, imagem, e privacidade resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

Caso participe dessa pesquisa, você poderá ter acesso aos resultados encontrados, quando ela for concluída. Para isso deixe um e-mail para envio:

Você receberá uma via deste termo, assinada por você e pelo responsável pela pesquisa, rubricada em todas as páginas, onde consta a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles. Neste documento também consta o endereço, telefone e e-mail do CEP-UNIUBE, que avaliou e aprovou este projeto. Sinta-se à vontade para entrar em contato.

Nome do participante/responsável e assinatura

Wesley Mendonça Alves – Pesquisador

APÊNDICE 4

Levantamento bibliográfico da pesquisa – Itens representativos dos estudos analisados

Nome Estudo/ Referência	Palavras- chave	Abordagem	Objetivos	Questões que orientam a pesquisa	Base Teórica (Autores)	Resultados Encontrados	Contribuições para minha pesquisa
<p>Autor:</p> <p>Título:</p> <p><u>Tipo:</u> Tese/Dissertação/Artigo</p> <p>Ano:</p>							
Fonte:							

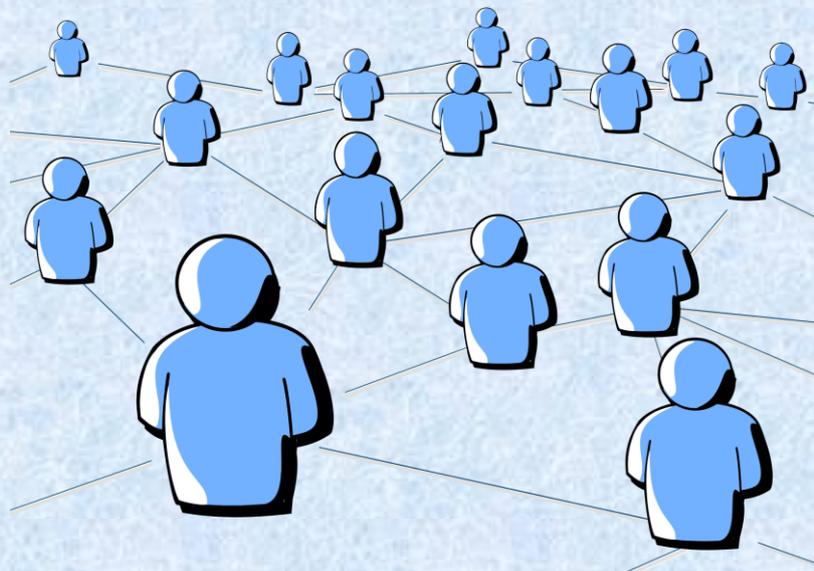
APÊNDICE 5**PRODUTO EDUCACIONAL:**

**COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE
CONHECIMENTOS**

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL**

WESLEY MENDONÇA ALVES

**COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE
CONHECIMENTOS COM FOCO NA FORMAÇÃO CONTINUADA COM
DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DOS
ESTUDANTES COM DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL, NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: UM PONTO DA REDE COOPERATIVA DE ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA- RECEPE**



UBERLÂNDIA – MG

2024

Wesley Mendonça Alves

**COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE
CONHECIMENTOS COM FOCO NA FORMAÇÃO CONTINUADA COM
DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DOS
ESTUDANTES COM DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL, NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: UM PONTO DA REDE COOPERATIVA DE ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA- RECEPE**

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba, curso de Mestrado Profissional, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Gercina Santana Novais

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes para a Educação Básica

UBERLÂNDIA – MG

2024

Ficha Catalográfica.



Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE N° 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu [...] (Brandão, 1986, p.7).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	
INTRODUÇÃO	07
METODOLOGIA	11
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	14
CRONOGRAMA.....	16
ORÇAMENTO	17
REFERÊNCIAS	18

APRESENTAÇÃO

Eu sou um homem de causas, vivi sempre pregando e lutando como um cruzado por causas que me comovem (Darcy Ribeiro)

O que vamos narrar neste texto decorre do processo de problematização da experiência do tipo de participação dos estudantes com direito à educação especial, dos resultados da pesquisa fomentada por essa problematização e da compreensão de que a inclusão escolar demanda formação com pesquisa e ações coletivas. Por conseguinte, descreveremos um processo formativo investigativo solidário, a Criação da Comunidade de Investigação e Comunicação de conhecimento.

A referida Comunidade constitui como um produto educacional desenvolvido para o *Programa Trilhas de Futuro Educadores* - Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, oferecido pela Universidade de Uberaba em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, para que de forma gratuita, possa contribuir para a formação-investigação emancipadora e o desenvolvimento profissional coletivo e solidário dos membros participantes da referida Comunidade sobre inclusão escolar de estudantes com direito à educação especial, nas aulas de educação física.

A Comunidade de Investigação e Comunicação de Conhecimento é um dos pontos da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão - RECEPE.

Boa leitura!

INTRODUÇÃO

A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com a igualdade (Freire, 1998, p.108).

No Brasil, a tentativa de inclusão das pessoas com deficiência na “rede regular de ensino” teve início na década de 1990, marcada por histórias de lutas e conquistas por uma educação que respeite e valorize a diversidade, cujas teorias e práticas pedagógicas devem ser estruturadas pela valorização das diferenças humanas e pela recusa de qualquer tipo de preconceito e discriminação.

Nessa direção, Esteban (2007) evidencia a necessidade de compreendermos as articulações que a escola pública estabelece com as classes populares, no sentido de garantir a presença de todos os grupos subalternizados. Argumenta que:

Os procedimentos implementados dirigem-se especialmente aos sujeitos das classes populares, uma vez que são eles que constituem fundamentalmente a escola pública e vêm sendo historicamente excluídos da educação escolar (Esteban, 2007, p.10).

Dessa forma, o compromisso da escola pública com a educação popular³³ fomenta reflexões sobre a face democrática e a valorização dos movimentos históricos de emancipação humana, dentre eles o movimento pela inclusão das pessoas com deficiência, que historicamente ficaram à margem da sociedade. Esses movimentos tinham como finalidade a luta pelo acesso, pela permanência e pela conclusão com qualidade nos estudos.

Nesse contexto, Novais (2005) esclarece que para melhorar a qualidade do ensino, é necessário trabalhar com as diferenças humanas, presentes nas salas de aula, é preciso enfrentar os desafios da inclusão escolar, sem fugir da reflexão sobre os processos de produção da exclusão no interior das unidades escolares.

Munster e Alves (2018) definem contornos para a educação inclusiva, e essa definição evidencia, no processo de inclusão, a título de ilustração, o reconhecimento político das diferenças, o que nos permite ampliar a compreensão e a intervenção coletiva

³³ Educação popular constitui “uma teoria, não apenas de educação, mas das relações que, considerando-a a partir da cultura, estabelecem novas articulações entre a sua prática e um trabalho político progressivamente popular das trocas entre o homem e a sociedade, e de condições de transformação das estruturas opressoras desta pelo trabalho libertador daquele”. Uma prática pedagógica no encontro entre educadores e educandos e educandos e educadores, rompendo com o saber “dominante”. Uma nova educação libertadora, através do trabalho do/com o povo sobre ela (Brandão, 2006, p.46-47).

emancipadora no campo da educação inclusiva. Assim, para esses autores a educação inclusiva é:

um processo de reorganização do sistema educacional e dos ambientes de ensino e aprendizagem, abrangendo de forma colaborativa todos os agentes envolvidos na comunidade escolar, visando efetivar a equiparação de oportunidades educacionais orientadas pelos princípios de respeito à diversidade, aceitação e reconhecimento político das diferenças (Munster; Alves, 2018, p. 172).

O acolhimento dessa perspectiva de educação inclusiva nos auxiliou a retomar e a analisar elaborações de Mantoan e Lanuti (2022), no âmbito escolar, quando afirmam que este é um conceito que está relacionado com o acesso e à permanência dos alunos nas escolas, seja ele uma pessoa com deficiência ou não, acrescentando nesse debate as relações de poder desiguais instituídas e o reconhecimento político das diferenças. Rememorando que o principal objetivo da educação inclusiva, para Mantoan e Lanuti, é tornar a educação acessível a todos, de modo que a sociedade respeite suas diferenças, particularidades e especificidades.

Contudo, observando o cotidiano escolar, nos deparamos com muitos estudantes com deficiência excluídos ou com poucas participações nas aulas de Educação Física, mesmo sendo um componente curricular obrigatório para todos os alunos (Walter, 2020; Munster; Alves, 2018) e, ainda, com os frequentes relatos dos professores quanto ao despreparo para atuarem na perspectiva da educação inclusiva (Fiorini; Manzini, 2016, Munster; Alves, 2018).

Tendo em vista o exposto, a opção foi por desenvolver uma pesquisa, com abordagem qualitativa, contemplando revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, intitulada “A inclusão escolar de estudantes com direito à educação especial nas aulas de educação física de uma escola da rede estadual pública de ensino em Montes Claros-MG”. Por conseguinte, essa pesquisa insere-se num campo de atuação voltado para compreensão das dificuldades e dos desafios dos professores de Educação Física para a inclusão dos estudantes com direito à educação especial, ancorado em teorias, narrativas desses professores e legislações, comprometido com a construção da escola pública, democrática, popular, estruturada pelo acolhimento e pela valorização da diversidade humana. Assim, são objetivos da referida pesquisa:

Objetivo Geral: identificar e analisar as dificuldades e os desafios encontrados pelos professores de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental de uma Escola da Rede Estadual de Montes Claros-MG, para desenvolverem suas aulas de maneira a favorecer a inclusão escolar dos estudantes com direito à educação especial.

Objetivos Específicos:

- ✚ identificar quais são os conhecimentos dos professores de educação física sobre a educação física adaptada como prática pedagógica no ensino fundamental;
- ✚ verificar a percepção dos professores de Educação Física sobre o atendimento aos estudantes com direito à Educação Especial;
- ✚ analisar como a proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva contribuem para efetivação do ensino inclusivo nas aulas de educação física.

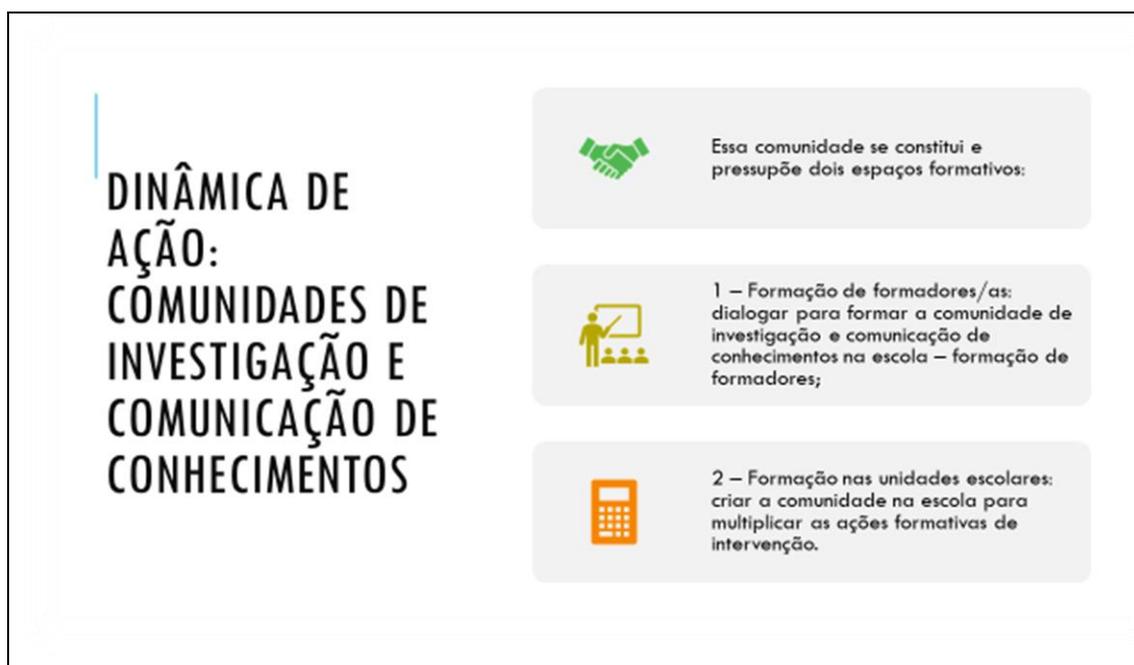
O estudo revelou que as dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física para desenvolverem aulas inclusivas para os estudantes com direito à Educação Especial tem sua origem no processo de formação inicial, seguido pela ausência de uma política de formação continuada. E, apesar dos professores reconhecerem os direitos assegurados aos estudantes com direito à educação especial de participarem das aulas com todos os alunos, constatou-se que eles ainda continuam excluídos das atividades práticas, por não saberem quais atividades desenvolverem, para que todos aprendam juntos. Revelou, ainda, que nos documentos estudados não consta uma proposta curricular que contemple temas e objetos de conhecimento que consideram a Educação Especial ou a Educação Física Adaptada, como algo a ser trabalhado na prática pelos professores, o que contribui para o afastamento da sua inserção nas propostas pedagógicas da escola, evidenciando somente o direito e não o quê e o como fazer, distanciando o professor do diálogo com seus pares sobre a construção de uma aula inclusiva.

A partir dos resultados do estudo, foi criada no lócus da pesquisa, uma Escola da Rede Estadual de Ensino de Montes Claros-MG, a **Comunidade de Investigação e Comunicação de Conhecimentos** com foco na Formação Continuada com docentes de Educação Física sobre inclusão escolar, aulas de educação física e estudantes com direito à educação especial.

Essa comunidade é vinculada ao Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas/Projeto Guarda-chuva, intitulado “Pesquisa, Formação e Intervenção na Educação: estudos em contextos educativos escolares e não

escolares”, ao projeto Educação na Diversidade para a Cidadania: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não escolares e à Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica – RECEPE³⁴. É importante esclarecer que no conjunto de ações da RECEPE consta a criação de Comunidades, como mostramos a seguir:

Figura 1: Dinâmica de Ação: Comunidades de Investigação e Comunicação de Conhecimento



Fonte: Projeto RECEPE/ 2022

Os objetivos da Comunidade de Investigação e Comunicação de Conhecimento³⁵ são:

- ✚ propor ações de formação continuada para os professores de Educação Física da unidade pesquisada, tomando como base as reflexões advindas da pesquisa, em prol de contribuir para minimizar as dificuldades e os desafios encontradas por esses docentes para desenvolverem aulas inclusivas e evitarem a exclusão dos que estão na escola;
- ✚ promover discussões de temas específicos que abordem a inclusão escolar, educação especial e educação física adaptada;

³⁴ Sou membro da RECEPE. Disponível em: <https://www.projetoedecooperativa.com/> Acesso em: 08 abr. 2024.

³⁵ A comunidade de Investigação e Comunicação de conhecimento constitui um produto educacional desenvolvido para o *Programa Trilhas de Futuro Educadores*³⁵/ Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, oferecido pela Universidade de Uberaba em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

- ✚ desenvolver o trabalho colaborativo dentro do contexto escolar, incentivando o diálogo e o compartilhamento de conhecimentos dos profissionais da escola;
- ✚ sistematizar e publicar experiências de professores(as) de educação física, vinculadas à inclusão escolar;
- ✚ criar com os(as) educadores(as) materiais de apoio às ações educativas inclusivas.

Além desses objetivos, propõe-se a promoção de discussões de temas indicados por participantes da referida comunidade, vinculados à formação continuada e à educação especial, envolvendo os professores de educação física, a direção, o serviço pedagógico e os profissionais do atendimento educacional especializado da escola.

Dessa forma, a Comunidade fortalece a rede de ensino e de pesquisa, aproximando a Universidade de Uberaba-UNIUBE da escola de Educação Básica, por meio de espaços de diálogo, de reflexão e de proposições para que os agentes transformadores possam dialogar e construir um ambiente que respeite e valorize a diversidade dentro da unidade escolar e, portanto, a inclusão escolar.

A Comunidade servirá como referência sobre a temática apresentada/discutida, e também como possibilidade de produção de conhecimento para a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, incentivando outras unidades educacionais a ampliarem em seus contextos as discussões sobre Educação Física, inclusão e os direitos dos estudantes da educação especial, promovendo uma educação democrática, transformadora e de qualidade para todos os alunos.

METODOLOGIA DE TRABALHO DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE CONHECIMENTOS

[...] O espaço do educador democrático,
que aprende a falar escutando,
e cortado pelo silêncio de quem, falando,
cala para escutar o outro a quem,
silencioso, e não silenciado, fala (Freire, 1996, p.60)

A Comunidade de Investigação e Comunicação de Conhecimento será desenvolvida na instituição educacional, local da pesquisa mencionada anteriormente, envolvendo os professores de educação física, direção, serviço pedagógico e profissionais do atendimento Educacional especializado da escola, como uma ação de formação docente e intervenção coletiva continuada, que objetiva integrar conhecimentos e

elaborar coletivamente proposições para compreender e para superar dificuldades sobre inclusão e educação especial, a partir de uma realidade concreta experimentada em suas práticas.

Essa comunidade é vinculada ao Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas/Projeto Guarda-chuva, intitulado “Pesquisa, Formação e Intervenção na Educação: estudos em contextos educativos escolares e não escolares”, ao projeto Educação na Diversidade para a Cidadania: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não escolares e à Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica – RECEPE.

As discussões acontecerão por meio de Rodas de Conversa consideradas uma estratégia política libertadora, que favorece a emancipação humana, política e social de coletivos historicamente excluídos. Em conformidade com a pedagogia emancipadora do educador Paulo Freire, a qual favorece a liberdade dos participantes do grupo em um movimento reflexivo e permite ao sujeito se descobrir construtor de sua própria história. Para Freire (1996), as Rodas de Conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e de ressignificação da realidade para os participantes.

Certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo, que realizava uma reunião de quatro dias com professores e professoras de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias da redondeza da escola [...] Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: “Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso [...]. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? (Freire, 1987, p.70).

A escolha da **Roda de Conversa** como estratégia metodológica para a comunidade investigativa se baseia nos pressupostos de Novais, Novais (2009) e Nascimento, Silva (2009). Cabe destacarmos que a Roda de Conversa:

consiste em um método de participação coletiva de debates acerca de uma temática através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmo. Tem como principal objetivo motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. Envolve, portanto, um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta metodologia (Nascimento; Silva, 2009, p. 01).

A organização, o desenvolvimento e a avaliação das Rodas de Conversa serão feitos com os(as) participantes da Comunidade, elegendo as temáticas, o cronograma e as escolhas de materiais de apoio (textos, filmes, podcast, documentários, jogos etc.). Serão feitos registros das Rodas de Conversa (escritos e fotográficos), que serão lidos e discutidos nas Rodas de Conversa com a participação de todos.

Desta forma, a intenção é a de mobilizar e de sensibilizar os profissionais da escola para participação na Comunidade, por meio de Rodas de Conversa, na perspectiva Freiriana (1996), visando a educação transformadora, que respeite os saberes dos educandos, que rejeite qualquer forma de discriminação, que tome consciência do inacabamento do ser humano e reconheça que, ensinar exige saber escutar e ter espaço para o diálogo.

Perante a essa questão, Novais (2019) destaca a importância sobre ensino e pesquisa na educação básica, contrapondo a educação bancária³⁶, e contribuindo para uma educação democrática, autônoma, inclusiva, diversa e gratuita. Alerta que:

Denunciar e anunciar exigem reflexão, produção coletiva e comunicação de conhecimento acerca das experiências no campo da educação bancária, desvelando possibilidade de outras histórias da educação (Novais, 2019, p.16).

Nesse contexto, a Comunidade de Investigação e Comunicação de Conhecimentos objetivando a produção e partilha de conhecimentos sobre a educação como direito fundamental, concepções de inclusão escolar e práticas inclusivas, contribuirá para uma educação humanizada e libertadora.

Serão disponibilizados referenciais para serem utilizados pelos professores pesquisadores, como forma de incentivá-los a fomentarem discussões com a comunidade escolar, e, em especial, com seus pares, com vistas a ampliação dos conhecimentos sobre a educação física e o atendimento dos estudantes com direito à educação especial.

Na constituição, no desenvolvimento e na avaliação da comunidade, serão utilizados os seguintes procedimentos:

- 1- Solicitação de autorização da Secretaria de Estado de Educação-MG, para implantação da comunidade de Investigação na Escola estudada, sob a jurisdição da SER de Montes Claros - MG.

³⁶ A educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educando faz “comunicados” e depósitos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem (Freire, 1987, p.37).

- 2- Apresentação e Cadastro dos profissionais interessados em participar da Comunidade.
- 3- Identificação junto aos profissionais cadastrados das demandas e dos temas para estudo pela Comunidade de Investigação e Comunicação de Conhecimentos.
- 4- Organização de um calendário e cronograma de estudo para realização das Rodas de Conversa.
- 5- Levantamento de referencial bibliográfico sobre os temas sugeridos.
- 6- Organização e realização das Rodas de Conversa, acolhendo as demandas formativas.
- 7- Criação com os(as) educadores(as) de materiais de apoio às ações educativas inclusivas.
- 8- Registro, análise e publicação dos resultados do trabalho feito pela Comunidade de Investigação e Comunicação de Conhecimentos, considerando seus impactos na prática docente.

O funcionamento da comunidade se dará por meio de Rodas de Conversas, que serão desenvolvidas conforme datas previamente definidas em reunião democrática, será utilizada a plataforma do *Google-Meet* como espaço de debate e de formação continuada, bem como encontros presenciais. Esses momentos acontecerão 1(uma) vez ao mês, com duração de 1 hora, permitindo 20 minutos além deste tempo. Caberá ao professor coordenador, no caso, representado pelo propositor desta comunidade, criar a sala de reunião, e ser responsável pela articulação do grupo.

A comunidade de Investigação e Comunicação de Conhecimento será desenvolvida na instituição educacional, local da pesquisa, envolvendo os professores de educação física, direção, serviço pedagógico e profissionais do atendimento Educacional especializado da escola.

Na primeira Roda de Conversa terá como questões fomentadoras do diálogo: O que é Comunidade de Investigação e Comunicação de Conhecimentos? Quais são as regras de convivência? Quando ocorrerão as Rodas (local, dia, horário)? Serão registradas as narrativas dos participantes para definição dos temas para estudo e elaboração de cronograma de trabalho?

Por fim, a avaliação das atividades da comunidade se dará por meio de ferramentas digitais (*Google forms*, fotografias) e das narrativas escritas em espaço presencial dos participantes sobre as Rodas de Conversa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Inicialmente, é importante destacar que os resultados da pesquisa sobre as dificuldades e os desafios encontrados pelos professores de Educação física de uma escola pública revelaram “situações-limites³⁷” (Freire, 1987), trazendo informações sobre problemas de formação inicial, falta de formação continuada, exclusão dentro do contexto escolar, pouca participação dos alunos da educação especial nas aulas de Educação Física, o que para enfrentar esta situação, como sugerido por Novais e Nunes (2019), foi proposto criar espaços coletivos para discussões e proposições sobre a temática, por meio de Rodas de Conversa.

As Rodas de Conversa evidenciam elementos da educação popular, por exemplo: o fortalecimento e a valorização da participação dos/as profissionais da educação na análise dos problemas identificados nas escolas e na elaboração coletiva de posições visando superá-los. E, ainda, a elaboração da política de formação continuada e em serviço, estruturada a partir da realidade concreta das unidades escolares (Novais; Nunes, 2019, p.79-80).

Em um dos seus estudos, Novais e Nunes (2019) descrevem as experiências acerca da construção coletiva de teorias e práticas favoráveis no desenvolvimento da educação básica pública, gratuita, democrática, gestada em rede e de qualidade social, a partir da realidade concreta dos estudantes e profissionais da educação e do entendimento sobre a relação entre ensino e pesquisa, utilizando das Rodas de Conversa como estratégia de sua pesquisa-ação.

Assim, ancorados nessas referências teóricas sobre Rodas de Conversa e educação emancipadora, foram ampliados e disponibilizados referenciais e achados importantes que podem ser utilizados pelos professores/participantes da comunidade como forma de incentivá-los a discutirem sobre temas do contexto escolar, com vistas a

³⁷ As “situações-limites” se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outras alternativas, senão adaptar-se (Paulo Freire, 1987, p.60).

melhoria/desenvolvimento dos conhecimentos sobre Educação Física Adaptada, inclusão e direitos dos estudantes da educação especial.

Para Franco (2016), as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas por uma dada comunidade social, sendo práticas adotadas com intencionalidade, com vistas às transformações sociais. Essas mudanças transformadoras, segundo Freire (1996), preocupam-se com a formação de sujeitos conscientes, críticos, esperançosos e autônomos. Nesse contexto, argumentamos a favor da adoção dos princípios da inclusão.

Os princípios da inclusão defendem a participação da pessoa com deficiência nos diversos contextos sociais, a partir da reestruturação da sociedade para atender as demandas desta população (Alves; Fiorini, 2018, p.3).

As transformações sociais, para Alves e Fiorini (2018), começam pela construção de uma escola para todos, ambientes acessíveis que favoreçam a inclusão, de maneira que acabe com as barreiras e os preconceitos impostos pela sociedade.

CRONOGRAMA

Atividades	Período	Responsáveis
1-Autorização da Secretaria de Estado de Educação-MG, para implantação da comunidade de Investigação na Escola estudada, sob a jurisdição da 22ª SRE;	xx/xx/xxx à xx/xx/xxxx	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e Superintende de Ensino de Montes Claros-MG, e direção da escola
2- Apresentação e Cadastro dos profissionais interessados em participar da comunidade;	xx/xx/xxx à xx/xx/xxxx	Professor proponente da Comunidade e Coordenador(es) da RECEPE
3-Identificação junto aos profissionais cadastrados das demandas e temas para estudo na comunidade de pesquisa;	xx/xx/xxx à xx/xx/xxxx	Professor proponente da Comunidade e Coordenador(es) da RECEPE
4-Organização de um calendário e cronograma de estudo para realização das Rodas de Conversas;	xx/xx/xxx à xx/xx/xxxx	Professor proponente da Comunidade, Coordenador(es) da RECEPE e Membros da Comunidade
5-Levantamento de referencial bibliográfico sobre os temas sugeridos;	xx/xx/xxx à	Professor proponente da Comunidade e

	xx/xx/xxxx	Coordenador(es) da RECEPE
6-Organização e realização das Rodas de Conversa sobre o tema “investigado”;	xx/xx/xxx à xx/xx/xxxx	Professor proponente da Comunidade e Coordenador(es) do RECEPE
7- Criação com os/as educadores/as materiais de apoio às ações educativas inclusivas;	xx/xx/xxx à xx/xx/xxxx	Professor proponente da Comunidade, Coordenador(es) da RECEPE e Membros da Comunidade
8- Registro e publicação dos resultados da investigação considerando seus impactos na prática docente dos participantes;	xx/xx/xxx à xx/xx/xxxx	Professor proponente da Comunidade, Coordenador(es) da RECEPE e Membros da Comunidade
9-Avaliação das atividades da comunidade se dará preferencialmente por meio de ferramentas digitais (<i>Google forms</i> , fotografias), narrativas escritas dos participantes nos encontros.	xx/xx/xxx à xx/xx/xxxx	Professor proponente da Comunidade, Coordenador(es) da RECEPE e Membros da Comunidade.

ORÇAMENTO

N.	Produto	Quantidade	Valor Unitário	Total
01	Papel A4	3	R\$26,80	R\$80,40
02	Cartucho de Impressora	3	R\$85,00	R\$255,00
03	Canetas	20	R\$4,00	R\$80,00
04	Cartolina	20	R\$1,30	R\$26,00
05	Lápis de colorir	2cx	R\$45,78	R\$91,56
06	Régua	3	R\$3,500	R\$10,50
	Total			R\$542,96

Fonte: Recursos próprios

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Luíza Tanure; FIORINI, Maria Luiza Salzani. Como promover a inclusão nas aulas de educação física? A adaptação como caminho. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v.19, n.1, p.03-16, Jan./Jun., 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.36311/2674-8681.2018.v19n1.01.p3>>. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRANDÃO, CR. **Identidade e Etnia**. S. Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. Coleção Primeiros 318 Passos. Editora Brasiliense. 2006. Disponível em: <<https://apartilhadavida.com.br/book/o-que-e-educacao-popular/>>. Acesso em: 23 mai. 2024.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cad CEDES** [Internet]. 2007Jan;27(71):9–17. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000100002>>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FIORINI, M. L. S., & MANZINI, E. J.. (2016). Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. **Revista Brasileira De Educação Especial**, 22(1), 49–64, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/9DgGGb7khDNxQX8CK7hrqGj/?lang=pt>>. Acesso em: 07 set. 2023.

FRANCO, M. A. do R. S.. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**, 97(247), 534–551. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/?lang=pt>>. Acesso em: 03 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. O manuscrito. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Uninove/BT Acadêmica, 2018. Projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. 33.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo – **Pedagogia do Oprimido** -23 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelistas. **A escola que queremos para todos** - Curitiba: CRV, 2022.

MINAS GERAIS, 2022- Cartilha Projeto Trilhas de Futuro Educadores Disponível: <<https://trilhaseducadores.mg.gov.br/>>. Acesso em: 06 mai. 2024.

MUNSTER, Mey de Abreu Van; ALVES, Maria Luiza Tereza. Educação Física e Inclusão de Estudantes com Deficiência no Brasil: Contrapontos entre Legislação e Produção Científica. **Revista da Sobama**. Marília/SP, v. 19, n. 2, 171-184, 2018. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/labeditorial,+8739-Texto+do+artigo-28185-2-10-20190911%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/labeditorial,+8739-Texto+do+artigo-28185-2-10-20190911%20(1).pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2024.

MUNSTER, Mey de Abreu Van; ALVES, Maria Luiza Tereza. Educação Física e Inclusão de Estudantes com Deficiência no Brasil: Contrapontos entre Legislação e Produção Científica. **Revista da Sobama**. Marília/SP, v. 19, n. 2, 171-184, 2018. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/labeditorial,+8739-Texto+do+artigo-28185-2-10-20190911%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/labeditorial,+8739-Texto+do+artigo-28185-2-10-20190911%20(1).pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2024.

NASCIMENTO, M.A.G.; SILVA, C.N.M. Rodas de conversa e oficinas temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em geografia. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, v.10, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/281526063>>. Acesso em: 07 mai. 2024.

NOVAIS, Gercina Santana. **Participação excludente na escola pública**: Um estudo das representações de educadoras sobre aluno(a), escola e prática pedagógica. Tese. 239 f. Universidade de São Paulo, USP, Brasil, 2005.

NOVAIS, Gercina Santana; NOVAIS, Eliane Santana. **As Rodas de Conversa**. Uberlândia, 6 f. Mimeo, 2009.

NOVAIS, Gercina Santana. Ensino e Pesquisa na Educação Básica? *In*: DUARTE, André Luís Bertelli; CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz. **Educação Básica**: ensino-pesquisa-políticas públicas. Curitiba: CRV, 2019. p.13-24.

NOVAIS, G. S.; NUNES, S. do C.. Política pública para a construção da escola popular: a rede pública municipal pelo direito de ensinar e de aprender. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 17, n. 3, p. 72–87, 2019. DOI: 10.14393/REP-2018-43317. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/43317>>. Acesso em: 6 mai. 2024.

RECEPE – Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica. Programa de Mestrado Profissional em Educação Formação Docente para A Educação Básica – UNIUBE, 2022. Disponível em: <<https://www.projetoedecooperativa.com/>>. Acesso em: 08 abr. 2024.

WALTER, Lizete Wasem. **Educação física, esporte e inclusão**: perspectiva dos professores de escolas públicas do Brasil. 2020. 1 recurso online (68 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1639930>>. Acesso em: 17 ago. 2023.

ANEXO A

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO PESQUISA

**GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS****Secretaria de Estado de Educação****Subsecretaria de Ensino Superior - Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior**

Termo 5 - SEE/SU/DPPES

Belo Horizonte, 25 de julho de 2023.

INTERESSADO: Wesley Mendonça Alves

A Subsecretaria de Ensino Superior, após análise do projeto proposto pelo supracitado, é de parecer favorável à realização da pesquisa: **A Inclusão Escolar do Público Alvo da Educação Especial nas Aulas de Educação Física: um estudo sobre educação inclusiva em uma escola da rede pública estadual no município de Montes Claros/MG.**

Ressaltamos que os procedimentos de aplicação da atividade proposta (pesquisa estruturada, levantamento bibliográfico e a elaboração de kits e práticas de laboratório, entre outros), deverão obedecer, criteriosamente, às orientações da Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016 do Conselho Nacional da Saúde que estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos e que, em nenhuma hipótese, poderão interferir no desenvolvimento das atividades pedagógicas das escolas e no cumprimento de seu Calendário Escolar.

Ressaltamos ainda que a identidade dos envolvidos deverá ser mantida em sigilo e que a Secretaria de Estado de Educação, a instituição de ensino e os participantes não terão ônus com a pesquisa.

Atenciosamente,

Geniana Guimarães Faria**Secretária Adjunto****Respondendo pela Subsecretaria do Ensino Superior**

Documento assinado eletronicamente por **Geniana Guimarães Faria, Secretária-Adjunta**, em 25/07/2023, às 18:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).

ANEXO B

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA**

UNIVERSIDADE DE UBERABA -  UNIUBE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Inclusão escolar do Público Alvo da Educação Especial nas Aulas de Educação Física: um estudo sobre educação inclusiva em uma escola da Rede Pública Estadual no Município de Montes Claros/MG

Pesquisador: WESLEY MENDONCA ALVES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 72004223.0.0000.5145

Instituição Proponente: Sociedade Educacional Uberabense

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.422.426

Apresentação do Projeto:

Em reunião do CEP, realizada no dia 9 de agosto, o projeto foi colocado em pendência, com o seguinte parecer:

"Entendendo serem necessárias a revisão e a complementação do TCLE, tendo em vista a inclusão de informações referentes aos riscos e esclarecimento suficiente dos participantes, e salvo melhor análise deste comitê, somos de parecer que o protocolo fique em pendência, para os devidos ajustes".

Em sua 3 versão, apresentada em 18 de setembro, retira-se do texto: "O projeto de pesquisa, cujo desenho e descritivo e observacional, terá uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica, pesquisa documental, e pesquisa de campo. Haverá a participação de um grupo de professores de Educação Física, que colaborará de forma voluntária, por meio de entrevista semiestruturada e autorização para observação de suas aulas. Para a análise dos dados produzidos, serão utilizadas categorias de análise, decorrentes dos objetivos e das questões de estudo e será realizada a triangulação entre os resultados das análises das múltiplas fontes de dados".

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 6.422.426

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

Identificar e analisar os desafios e as dificuldades encontrados pelos professores de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental da Escola Estadual Professor Alcides de Carvalho, para desenvolverem aulas de forma inclusiva de maneira que atenda ao Público alvo da educação especial- PAEE.

Objetivos Secundários:

- 1- Identificar os conhecimentos dos professores de educação física sobre a educação inclusiva e educação física adaptada como prática pedagógica no contexto escolar no ensino fundamental.
- 2- Verificar e analisar a percepção dos professores de Educação Física sobre o atendimento dos alunos do PAEE.
- 3- Analisar como a proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva contribuem para efetivação do ensino inclusivo nas aulas de educação física.
- 4- Identificar se existe similaridade entre o previsto nas Legislações para o atendimento ao PAEE e o que vem sendo adotado na escola.
- 5- Propor ao final do estudo, um produto acadêmico, Curso de Formação Continuada, que contribua para o processo de inclusão dos alunos PAEE, nas aulas de educação física, a partir da demanda encontrada na pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios superam os riscos. Estes seguem suficientemente esclarecidos e são acompanhados pelas devidas medidas protetivas.

Os benefícios seguramente superam os riscos que seguem adequadamente apresentados, conforme segue na proposta:

"Riscos:

Os riscos envolvidos na pesquisa, embora mínimos, consistem em perda da confidencialidade, da privacidade, cansaço, quebra de sigilo e constrangimentos. Para que não haja perda da confidencialidade, da privacidade e quebra de sigilo, os dados serão mantidos em arquivos digitais, será feito um download em dispositivo local do pesquisador, hd, arquivados por um período de 05 anos, conforme orienta a Resolução do Conselho Nacional de Saúde, Nº. 466 de 12 de dezembro de 2012, e utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer: 6.422.426

congressos e publicações de artigos científicos. Para evitar a quebra do sigilo, o seu nome será substituído por pseudônimo, as gravações das entrevistas serão apagadas, após a transcrição pelo pesquisador. Não haverá divulgação de imagem, ou características que possam identificá-lo. Tampouco divulgação do nome da instituição, local de realização da pesquisa.

Caso você sinta algum desconforto, cansaço, constrangimento durante a pesquisa poderá parar de participar a qualquer momento, ou pedir que uma determinada atividade não seja realizada, ou que a pesquisa seja interrompida a qualquer tempo, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários. Você tem a liberdade de entrar em contato com o pesquisador sempre que julgar necessário. Caso decida-se por não participar, nenhuma penalidade será imposta a você. Ressaltamos também que não haverá qualquer tipo de risco à integridade física do participante, pois tal investigação não trabalhará com captação de qualquer tipo de fluidos /substâncias de origem humana.

Ainda, o pesquisador se compromete a prestar assistência integral ao participante, visando atender quaisquer complicações ou danos decorrentes do processo de coleta de dados da pesquisa, sejam eles imediatos ou posteriores, diretos ou indiretos, inclusive com cobertura material ou indenizatório. Assim, o participante da pesquisa que vier a sofrer dano imaterial, tais como de ordem psíquica, saúde, honra, imagem, e privacidade

resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa".

"Benefícios:

Os resultados do estudo serão devolvidos a 22ª Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros-MG, visando contribuir para a inclusão dos alunos do público alvo da educação especial nas aulas de Educação Física, bem como colaborar com a produção do conhecimento científico acerca da temática no cenário educacional. Ao término do curso, será elaborado um produto educacional, um Curso de Formação Continuada que permitirá

uma ação direta na educação básica com o(s) professor(es) participante(s) da pesquisa e fomentará uma transformação em sua prática pedagógica".

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 6.422.426

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta relevância. O projeto está bem instruído teórica e metodologicamente, o cronograma segue atualizado, tem viabilidade e mostra-se coerente com os objetivos previstos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo. São incluídos no protocolo, os seguintes arquivos:

- 1 PB - INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO - versão 18/09/23.
- 2 Projeto completo revisado - versão 18/09/23.
- 3 Ofício Nova avaliação CEP 18/09/23.
- 4 TCLE com adequações - 18/09/23
- 5 Termo de autorização para a pesquisa - 26/07/23
- 6 Declaração Pesquisador - 26/07/23
- 6 Roteiro observação - 26/07/23
- 7 Roteiro entrevista semiestruturada - 26/07/23
- 8 Folha de rosto - 26/07/23

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há recomendações. O TCLE foi reformulado e atende à recomendação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em 09/10/2023 a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. Ressalte-se, em tempo, que o pesquisador é o direto responsável pela pesquisa, devendo apresentar dados solicitados pelo CEP, ou pela CONEP, a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade, por 5 (cinco) anos após a pesquisa; informar e justificar qualquer alteração na pesquisa, e apresentar o relatório final do projeto desenvolvido ao CEP, conforme Res. 510/2016, Cap. VI, Art. 28, Incisos III a V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2166546.pdf	18/09/2023 22:40:05		Aceito
TCLE / Termos de	4_TCLE_Uniube_SETEMBRO_Adequac	18/09/2023	WESLEY	Aceito

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 6.422.426

Assentimento / Justificativa de Ausência	ao_CEP.pdf	22:25:22	MENDONCA ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	8_ProjetoMestrado_Revisado_18_09_2023.pdf	18/09/2023 22:23:38	WESLEY MENDONCA ALVES	Aceito
Outros	Oficio_Novaavaliacao_CEP_18_09.pdf	18/09/2023 16:50:37	WESLEY MENDONCA ALVES	Aceito
Outros	TERMO_AUTORIZAcao_PESQUISA_SRE Montes Claros.pdf	26/07/2023 17:44:57	WESLEY MENDONCA ALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_PESQUISADOR_Wesley_Mendonca.pdf	27/06/2023 23:51:58	WESLEY MENDONCA ALVES	Aceito
Outros	Roteiro_Observacao_das_aulas.pdf	27/06/2023 23:37:39	WESLEY MENDONCA ALVES	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_semiestruturada.pdf	27/06/2023 23:33:38	WESLEY MENDONCA ALVES	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_wesley.pdf	27/06/2023 23:15:52	WESLEY MENDONCA ALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 11 de Outubro de 2023

Assinado por:
Geraldo Thedei Junior
(Coordenador(a))

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br