

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

PAULINO HYKAVEI JUNIOR

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS APAES PARANAENSES:
DIÁLOGOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

**PONTA GROSSA
2022**

PAULINO HYKAVEI JUNIOR

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS APAES PARANAENSES:
DIÁLOGOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Tese apresentada à banca de defesa como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação, no Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz

**PONTA GROSSA
2022**

H995 Hykavei Junior, Paulino
A Educação Física Escolar nas Apaes paranaenses: diálogos, desafios e perspectivas / Paulino Hykavei Junior. Ponta Grossa, 2022.
109 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz.

1. Educação física. 2. Instituição especializada. 3. Apae. I. Cruz, Gilmar de
Carvalho. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.92



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

PAULINO HYKAVEI JUNIOR

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS APAES PARANAENSES: DESAFIOS, DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS.

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz - UEPG (presidente)

Prof.^a Dra. Sílvia Christina de Oliveira Madrid - UEPG

Prof.^a Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi - UEPG

Prof.^a Dra. Célia Regina Vitaliano - UEL

Prof. Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa - UNICENTRO

Ponta Grossa, 07 de março de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Gilmar de Carvalho Cruz, Professor(a)**, em 22/03/2022, às 11:47, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia Christina Madrid Finck, Professor(a)**, em 22/03/2022, às 16:07, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Silmara de Oliveira Gomes Papi, Professor(a)**, em 22/03/2022, às 21:01, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **0900144** e o código CRC **B672B10D**.

À minha Mãe por sempre estar me incentivando em todas as ações na minha vida, principalmente na área acadêmica.

À minha esposa que esteve comigo durante todo o processo, me apoiando nas horas mais difíceis e também por entender as minhas ausências.

Ao meu amado primo Adhemarzinho (in memoriam) que me mostrou o quanto somos diferentes e únicos.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, por me orientar nesse estudo e também por várias vezes me guiar quando estava sem rumo, seria impossível realizar essa pesquisa sem esse apoio, minha total gratidão.

A minha família que sempre esteve ao meu lado

Aos professores e professoras da banca que contribuíram muito para essa pesquisa.

Aos professores e professoras do PPGE/UEPG pelos ensinamentos.

Aos professores e professoras das APAEs que participaram das rodas de conversa.

Aos amigos que sempre me apoiaram e apoiam.

RESUMO

HYKAVEI JUNIOR, Paulino. A Educação Física Escolar nas APAEs paranaenses: diálogos, desafios e perspectivas. 2022. 109f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

Esta tese tem como objeto de pesquisa a percepção de professores de Educação Física sobre a intervenção profissional da Educação Física nas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) no estado do Paraná. A pesquisa é qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2012) e tem a seguinte problemática: Como se efetiva a intervenção profissional na Educação Física nas APAEs do estado do Paraná? A pesquisa tem como objetivo analisar a intervenção profissional na Educação Física nas APAEs paranaenses, a partir de diálogos com os professores da disciplina. O referencial teórico que fundamenta a pesquisa foi consubstanciado pelos estudos de Betti (1996; 2005) sobre uma *teoria da prática* na área da Educação Física. A pesquisa foi realizada nas APAEs no estado do Paraná, tendo como sujeitos 322 professores de Educação Física, atingindo os 30 conselhos no estado do Paraná. Na pesquisa utilizou-se como procedimento de coleta de dados a roda de conversa (MOURA; LIMA, 2014). Para a organização dos dados recorreu-se à Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010). Os resultados apontam que quando se fala em teoria na Educação Física os professores relataram que atualmente o material utilizado não está ligado com a realidade escolar, que nas aulas práticas existe dificuldade em se trabalhar com todos os alunos ao mesmo tempo, devido às diferentes deficiências que estão nas turmas e que os professores necessitam de auxiliares nas aulas para poder executar um trabalho de qualidade. Sobre a avaliação destacou-se que não existe uma avaliação que atenda as especificidades dos alunos, e em relação à documentação evidenciou-se que os professores preenchem muitas fichas, e esse tempo utiliza grande parte do trabalho do professor. Foi concluído que a Educação Física na Educação Especial necessita de uma reformulação, com diálogo entre os professores atuantes nas APAEs e mudanças na metodologia das aulas. A ressignificação das APAEs pode também contribuir para aprimorar o atendimento educacional oferecido para todos os alunos pela rede estadual paranaense.

Palavras-chave: Educação Física; Instituição especializada; APAE.

ABSTRACT

HYKAVEI, Paulino Junior. **School Physical Education in APAEs Paraná: dialogues, challenges and perspectives.** 2022. 109f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

This thesis has as its object of research the perception of Physical Education teachers about the professional intervention of Physical Education in the Associations of Parents and Friends of the Exceptional (APAEs) in the state of Paraná. The research is qualitative (LÜDKE; ANDRÉ, 2012) and has the following problem: How is professional intervention in Physical Education effective in APAEs in the state of Paraná? The research aims to analyze the professional intervention in Physical Education in APAEs of Paraná, based on dialogues with the teachers of the discipline. The theoretical framework that underlies the research was substantiated by studies by Betti (1996; 2005) on a theory of practice in the field of Physical Education. The research was carried out in APAEs in the state of Paraná, with 322 Physical Education teachers as subjects, reaching 30 councils in the state of Paraná. In the research, the conversation circle was used as a data collection procedure (MOURA; LIMA. 2014). To organize the data, we used the Content Analysis proposed by Bardin (2010). The results show that when talking about theory in Physical Education, teachers reported that currently the material used is not linked to the school reality, that in practical classes there is difficulty in working with all students at the same time, due to the different deficiencies that are in the classes and that the teachers need assistants in the classes to be able to carry out quality work. Regarding the evaluation, it was highlighted that there is no evaluation that meets the specificities of the students, and in relation to the documentation, it was evidenced that the teachers fill in many forms, and this time uses a large part of the teacher's work. It was concluded that Physical Education in Special Education needs a reformulation, with dialogue between teachers working in APAEs and changes in the methodology of classes. The re-signification of APAEs can also contribute to improving the educational service offered to all students by the Paraná state network.

Keywords: Physical education; Specialized institution; APAE.

RESUMEN

HYKAVEI, Paulino Junior: **Educación Física Escolar en APAEs Paraná: diálogos, desafíos y perspectivas.** 2022. 109f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

Esta tesis tiene como objeto de investigación la percepción de los profesores de Educación Física sobre la intervención profesional de la Educación Física en las Asociaciones de Padres y Amigos de los Excepcionales (APAE) en el estado de Paraná. La investigación es cualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2012) y tiene el siguiente problema: ¿Cómo es efectiva la intervención profesional en Educación Física en APAE en el estado de Paraná? La investigación tiene como objetivo analizar la intervención profesional en Educación Física en las APAE de Paraná, a partir de diálogos con los profesores de la disciplina. El marco teórico que sustenta la investigación fue fundamentado por los estudios de Betti (1996; 2005) sobre una teoría de la práctica en el campo de la Educación Física. La investigación fue realizada en APAE del estado de Paraná, con 322 profesores de Educación Física como sujetos, alcanzando 30 consejos del estado de Paraná. En la investigación se utilizó la rueda de conversación como procedimiento de recolección de datos (MOURA; LIMA, 2014). Para organizar los datos se utilizó el Análisis de Contenido propuesto por Bardin (2010). Los resultados muestran que al hablar de teoría en Educación Física, los docentes refieren que actualmente el material utilizado no está vinculado a la realidad escolar, que en las clases prácticas existe dificultad para trabajar con todos los alumnos al mismo tiempo, debido a las diferentes carencias que están en las clases y que los profesores necesitan ayudantes en las clases para poder realizar un trabajo de calidad. En cuanto a la evaluación, se destacó que no existe una evaluación que atienda las especificidades de los estudiantes, y en relación con la documentación, se evidenció que los docentes llenan muchos formularios, y esta vez utilizan gran parte del trabajo del docente. Se concluyó que la Educación Física en Educación Especial necesita una reformulación, con diálogo entre los docentes que actúan en APAE y cambios en la metodología de clases. La resignificación de las APAE también puede contribuir para mejorar el servicio educativo ofrecido a todos los estudiantes por la red del estado de Paraná.

Palabras clave: Educación Física; Institución Especializada; APAE.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Conselhos Regionais.....	30
FIGURA 02 – Áreas Técnicas.....	31
FIGURA 03 – Organograma da Federação Nacional das APAEs (FENAPAES)	32
FIGURA 04 – Organização da Educação Física	40
FIGURA 05 – Conselhos regionais.....	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
DEE	Departamento de Educação Especial
FEDAPAES	Federação Estadual das Apaes
QPM	Quadro Próprio do Magistério
FENAPAES	Federação Nacional das Apaes
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
SEESPE	Secretaria de Educação Especial
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNE	Plano Nacional de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
MEC	Ministério da Educação
SEED	Secretaria Estadual de Educação
DEEIN	Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEB	Câmara da Educação Básica
CEIF	Câmara de Educação Infantil e Ensino Fundamental
CEMEP	Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Médio
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
RCP	Referencial Curricular do Paraná
PAI	Programa de Atendimento Individualizado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 - A REDE APAEANA: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS.....	15
CAPÍTULO 2 - INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA JUNTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	37
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA.....	55
3.1 RODAS DE CONVERSA.....	57
3.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	59
CAPÍTULO 4 – A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS APAES PARANAENSES: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?.....	64
4.1 ASPECTOS TEÓRICOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	74
4.2 ASPECTOS PRÁTICOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	74
4.3 COMO DESDOBRAMENTOS DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: A AVALIAÇÃO E O REGISTRO DO TRABALHO REALIZADO.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE A – PROGRAMAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA.....	107
APÊNDICE B - PLANEJAMENTO PARA AS RODAS DE CONVERSA.....	108
ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DE NORMAS ÉTICAS NA PESQUISA COM SERES HUMANOS.....	109

INTRODUÇÃO

A inserção da Educação Física na Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), rede apaeana, teve inicialmente como principal objetivo o esporte e a qualidade de vida. No estado do Paraná, a Educação Física realizada nas APAEs se aproxima muito da Educação Física realizada nas escolas regulares. Os professores apresentam um planejamento pedagógico para o desenvolvimento do trabalho, sendo os conhecimentos abordados nas aulas avaliados durante e no final do processo de ensino e aprendizagem.

Os alunos são diferentes e aprendem de forma distinta. Há diferenças também entre os alunos que frequentam as APAEs e, diante dessas diferenças, a Educação Física na rede apaeana parece refletir as contradições históricas da Educação Física escola comum. Durante o processo de implementação das APAEs, ocorreram muitas contradições, principalmente pela tentativa de aproximação dos parâmetros da escola comum que, conforme Rodrigues (2003), é organizada na homogeneização. No caso das APAEs, os alunos atendidos possuem em comum a deficiência intelectual, a deficiência múltipla e/ou o transtorno do espectro autista, mas, mesmo considerando uma turma constituída apenas por alunos com deficiência intelectual, ela não será homogênea. Os alunos que frequentam as APAEs são diferentes entre si e, assim, organizar o ambiente de aprendizagem da Educação Física para trabalhar com os alunos e suas diferenças é um desafio para o profissional dessa área.

O pesquisador atua como professor de Educação Física há mais de 24 anos em uma APAE, no estado do Paraná, e por 16 anos como Coordenador Regional de Educação Física no Conselho de Guarapuava, Paraná. Decorrentes desse exercício profissional, surgiram algumas inquietações em relação à organização da Educação Física, que incluem desde o planejamento até o desenvolvimento das aulas. Atualmente o pesquisador atua na Coordenação Estadual de Educação Física das APAEs, no estado do Paraná. Desse modo, houve uma maior interação com outros professores no estado, que desencadeou o entendimento de que a realização deste estudo se faz necessário.

Sendo assim, esta tese tem como objeto de pesquisa a percepção de professores de Educação Física sobre a intervenção profissional da Educação Física nas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) no estado do Paraná.

A pesquisa é qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2012) e tem a seguinte problemática: Como se efetiva, na percepção dos professores de Educação Física, a intervenção profissional da Educação Física nas APAEs no estado do Paraná?

A pesquisa parte do pressuposto de que o debate com/entre os professores de Educação Física no âmbito das APAEs paranaenses é fundamental para a problematização e o encaminhamento teórico-metodológico da disciplina, em relação ao seu planejamento, organização e desenvolvimento.

A ideia do debate com/entre os professores surgiu nos anos em que o pesquisador atuou na coordenação estadual em que vários assuntos foram levantados nas reuniões realizadas. Tais reuniões tinham como objetivo a organização esportiva do movimento apaeano, mas o assunto da Educação Física escolar era sempre mencionado pelos participantes. Destaca-se que nessas reuniões não são todos os professores que participam e sim os coordenadores regionais.

No do Paraná há 30 coordenadores que representam os 30 conselhos regionais que reúnem as 329 APAEs do estado. Esses coordenadores têm a responsabilidade de, antes da realização da reunião, organizar os assuntos que cada conselho tem interesse em debater e, após a reunião, repassam as decisões e os encaminhamentos para os professores de Educação Física de cada conselho.

A discussão sobre a relação entre teoria e prática na intervenção profissional da Educação Física nas APAEs não ocorre com frequência com/entre os professores de Educação Física. Essa ação é realizada pela área pedagógica, com pouca participação dos professores da disciplina, cabendo-lhes as adaptações necessárias para o seu planejamento. É imprescindível discutir do ponto de vista teórico e prático a Educação Física nas APAEs, pois isso poderá possibilitar uma melhor organização e uma identidade própria para a disciplina. A Educação Física não pode se distanciar da teoria, ou pensar somente na prática. Isso já foi destacado por Betti (1996) como descolamento de foco. O autor cita também a importância de um projeto político pedagógico da Educação Física atendendo suas especificidades, não havendo necessidade de se aproximar de outras áreas para produzir algum material teórico próprio.

Os professores de Educação Física na Escola Especial podem estar preocupados em se organizar para um melhor oferecimento das atividades teóricas e práticas que são tão destacadas nessa disciplina, de modo que todos os alunos

participem efetivamente de suas aulas. O que chama a atenção é a proximidade que a Educação Física convencional, aquela que é realizada na escola comum, tem com a Educação Física na APAE. Ambas tentam enquadrar os alunos em um planejamento organizado de modo a homogeneizá-los. São manifestações da Educação Física em dois espaços diferentes, mas com os mesmos tipos de valores (RODRIGUES, 2003). A inquietação é que um planejamento que tem como pressupostos a homogeneização das turmas, está muito distante da promoção de uma participação efetiva daqueles alunos que, mesmo dentro de uma APAE, possuem limitações mais significativas do que outros alunos. Quando realizamos ações que valorizam alguns alunos nas aulas, tradicionalmente, na Educação Física, excluimos outros (GOMES; ALMEIDA; BRACHT, 2010).

Essa é uma questão complexa, que não pode deixar de considerar também a organização política da educação no estado do Paraná, que repercute em suas proposições curriculares e no modo como as instituições escolares se relacionam. Uma rede de ensino que abriga escolas comuns e escolas especiais, na perspectiva de garantia de atendimento educacional escolarizado para todos os alunos, precisa ressignificar esse relacionamento de modo que a estrutura de ensino se organize da melhor maneira possível. Nesse sentido, cada instituição escolar, dentre elas as APAEs, necessita também ressignificar-se para que a rede estadual de ensino siga a aprimorar o processo de escolarização de todos os seus alunos.

A tese que se defende é de que a Educação Física nas APAEs paranaenses precisa ser debatida de forma ampla com/entre os professores de Educação Física, para a problematização e o encaminhamento teórico-metodológico da disciplina, em relação ao seu planejamento, organização e desenvolvimento, com vistas à efetiva participação de todos os alunos em suas aulas.

Tal debate deve ser realizado com os professores de Educação Física que exercem a docência nas APAEs paranaenses, campo dessa pesquisa. Dessa forma, acredita-se ser possível aprimorar o processo de intervenção profissional da Educação Física nesse espaço educacional.

A partir disso, o objetivo da pesquisa foi analisar as percepções dos professores acerca de suas atuações junto aos estudantes das APAEs paranaenses, a partir de diálogos com os professores da disciplina, com vistas ao desvelamento de seus desafios e perspectivas. E são objetivos específicos da pesquisa: a) analisar a perspectiva de professores sobre aspectos teóricos de suas

aulas; b) analisar a perspectiva de professores sobre aspectos práticos de suas aulas.

O referencial teórico que fundamenta a pesquisa foi consubstanciado pelos estudos realizados na área da Educação Física por Mauro Betti e Valter Bracht. Apoiou-se, mais particularmente para sua realização, na reflexão teórica proposta por Mauro Betti (1996) sobre a produção de uma *teoria da prática* na área da Educação Física.

A pesquisa foi realizada nas APAEs no estado do Paraná, no âmbito da Educação Física. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 322 professores de Educação Física, que fazem parte dos 30 conselhos das APAEs no estado do Paraná. Na pesquisa, utilizou-se como procedimento de coleta de dados a roda de conversa (MOURA; LIMA. 2014).

Os dados foram organizados conforme o assunto debatido nas rodas de conversa. Para cada assunto as opiniões dos professores foram separadas, com 2 categorias (teoria e prática) para análise e discussão, e mais 1 categoria decorrente do desdobramento das categorias anteriores (avaliação e registro).

A tese está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, descrevem-se os aspectos históricos e legislativos sobre a educação especial e sobre movimento apaeano, no Brasil e no estado do Paraná. No segundo capítulo apresenta-se uma revisão literária sobre a temática, sendo apontados os estudos que mais se aproximam do campo investigado. No capítulo três, por sua vez, a metodologia é descrita, principalmente sobre as rodas de conversa e sobre a análise de dados. No capítulo quatro apresentam-se os dados obtidos junto aos participantes da pesquisa, bem como a discussão dos mesmos. Por fim, as considerações finais.

CAPÍTULO 1

ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA REDE APAEANA

O começo da educação especial no Brasil acontece no século XVIII, quando o atendimento e serviços prestados em outros países servem como exemplos para o início da trajetória dessa área no Brasil. Esses modelos foram copiados e adaptados para a realidade nacional, para que pudessem atender a demanda de pessoas que não faziam parte da normalidade que os programas educacionais já atendiam. Para modificar ou alterar os planejamentos educacionais e por entender que a mudança era necessária, algumas leis, resoluções e orientações foram publicadas, visando a sistematização e até uma padronização nos setores educacionais. Em 1854, foi criado o Instituto dos Meninos Cegos e, em 1857, o Instituto e Educação de Surdos ambos no Rio de Janeiro (JANUZZI, 1992).

Mesmo com a criação desses dois Institutos comprovou-se a precariedade do atendimento às pessoas com deficiências no Brasil. Em 1872, no Brasil, a população de cegos era de 15.848 e surdos de 11.595, mas o atendimento era feito apenas para 35 cegos e 17 surdos (MAZZOTTA, 1996). Embora com poucos atendimentos, a criação desses institutos representou uma grande conquista para as pessoas com deficiências.

No Brasil, destaca-se, inicialmente, o atendimento clínico às pessoas com deficiências, em que institutos especializados foram criados não com o intuito de educar, mas sim de atender as dificuldades individuais de cada pessoa com alguma deficiência. Por esse motivo, todo esse serviço toma como objetivo o assistencialismo, demonstrando que a educação deveria ser realizada em outro segmento. O pensamento higienizador da sociedade preconizava uma ação médico-pedagógica como necessária para identificar alunos que não se enquadravam no padrão educacional estabelecido, assim poderiam ser atendidos em outras instituições (JANUZZI, 1992).

O cuidado ou atendimento das pessoas avaliadas como inferiores e consideradas anormais ocorria por meio de atendimentos diferenciados e muitas vezes em locais distintos. Essa ação segregava os alunos, pois foram criadas classes especiais com professores capacitados para entender e organizar uma melhor ação pedagógica para os alunos (DECHICHI, 2001). Mesmo com a ideia de

segregação, essa ação evidenciou a importância do atendimento diferenciado a alunos que tinham algum tipo de deficiência, em destaque a deficiência intelectual.

No Brasil, em 1932, um grupo de educadores, preocupados com a mudança da educação que era exercida na época, elaborou um novo pensar sobre a educação nacional chamada de Manifesto dos pioneiros da Educação Nova. Cabe destacar que

Essa nova corrente pedagógica, por um lado, criticava os princípios tradicionais da educação, acusando-os de fragmentados e desarticulados, por outro, propunha a reconstrução do sistema educacional brasileiro, dando as mesmas oportunidades educacionais a todos. Com o debate sobre a democratização do ensino, as classes populares começavam a perceber a escola como via de ascensão social. (MIRANDA, 2008. p. 32).

Mesmo após todas as reformas propostas e planejamentos para o atendimento de alunos com deficiência, a educação especial caminhava a passos pequenos e as expansões dos sistemas de educação especial eram criados de forma lenta. Em 1932, havia 16 instituições locais especializadas passando para 22 instituições em 1935 (JANUZZI, 1992). A nova organização do processo escolar fez com que os alunos que possuíam algum tipo de dificuldade ou deficiência fossem enviados para as classes especiais ou instituições especiais. Dessa forma, a exclusão e a segregação desses alunos só aumentavam. Se por um lado, as instituições ofereciam ambientes propícios para a educação de alunos com deficiência, de outro lado as classes comuns não tinham condições para assegurar esse atendimento. O movimento e a organização das instituições especiais ganharam força.

A educação especial teve um cuidado maior do poder público somente em 1957 com as campanhas criadas para atender cada uma das deficiências, destaca-se nesse ano a campanha para educação do surdo Brasileiro (CESB). Em 1972, foi criado no Ministério da Educação (MEC) o Centro Nacional de Educação Especial tendo como objetivo a organização dos atendimentos educacionais das pessoas com deficiência. É importante destacar que todos os movimentos criados para o atendimento às pessoas com deficiência foram organizados por pessoas que eram familiares ou aquelas muito próximas que vivenciavam as dificuldades que as pessoas com deficiência enfrentavam em âmbito nacional.

Podemos afirmar que a educação especial sempre foi debatida e gerenciada pelos mesmos grupos. Esses movimentos tinham como interesse a criação de instituições especializadas pois entendiam que outros segmentos educacionais não estavam preparados ou capacitados para atender a demanda dos alunos com deficiência. Essas discussões sempre foram pautadas por interesses de cada grupo, não trazendo na maioria das vezes questões para um debate mais amplo em que a organização poderia ser feita coletivamente.

O governo se isentava da responsabilidade no atendimento às pessoas com deficiência entendendo que os grupos formados e as organizações fundadas poderiam suprir a demanda que havia naquela época (JANUZZI, 1992).

Destacando essa organização de pessoas que discutiam a implantação de instituições especializadas, evidencia-se o movimento apaeano, que surgiu na década de 1950 fundando associações de pais e amigos dos excepcionais por todo o país. Esse movimento se destaca por apresentar um objetivo claro no atendimento às pessoas com deficiência, muitas vezes esse ele era realizado de forma assistencial, mas apresentava em alguns segmentos a parte educacional. A oferta de serviços educacionais para pessoas com deficiência possui, historicamente, uma certa ambivalência no tocante ao ambiente mais adequado para sua realização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961) dispunha em seu artigo 88 que “a educação de excepcionais, deve, no que fôr (*sic*) possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” e seguia, no artigo seguinte, 89, a afirmar que:

[...] tôda (*sic*) iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

Na década de 1960, houve uma grande expansão das instituições especializadas, passando para mais de 800 estabelecimentos que atendiam exclusivamente alunos que apresentavam algum tipo de deficiência.

Em 1988, nossa Carta Magna assevera como dever do Estado a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Pode-se dizer que o atendimento educacional no Brasil às pessoas que possuem algum tipo de deficiência é relativamente recente. E o debate segue sendo realizado preponderantemente por pessoas que fazem parte da educação especial. Professores e profissionais que atuam em outras áreas participam pouco e tendem a marginalizar esses alunos.

Há décadas Mazzota (1996) mencionava que a sociedade criou um consenso de que o aluno com deficiência é incapaz e limitado em suas ações. Dessa forma, o atendimento educacional não se modifica preocupando-se apenas com o padrão educacional desejado. Nas palavras do autor, compreende-se que o sistema educacional não consegue se modificar para atender especificidades diferentes daquelas esperadas. Atualmente temos experiências de mudanças bem-sucedidas e um caminho percorrido na direção do atendimento educacional especializado para todos os estudantes.

A educação especial existe para garantir a igualdade dos serviços educacionais, proporcionando situações em que o atendimento possa oferecer propostas de desenvolvimento educacional aos alunos com deficiência (MAZZOTA, 1996).

Em 1973, o Brasil, acompanhando as discussões de países desenvolvidos, realiza um planejamento de políticas públicas criando o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com o objetivo de promover e organizar o atendimento aos excepcionais (MAZZOTA, 1996). Esse órgão público tinha como responsabilidade o gerenciamento da parte financeira e patrimonial. Em 1986, o CENESP (1973) foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESPE), que em 1990 foi extinta e todas as atribuições da pasta passaram para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Já no ano de 1992, a Secretaria de Educação Especial (SEESPE) foi criada novamente ficando no Ministério da Educação e do Desporto. Nos dias atuais, a SEESPE foi extinta e todos os seus programas foram vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização diversidade e Inclusão (SECADI).

Na década de 1990, a discussão sobre a educação escolarizada de todos os alunos começa a tomar forma, e países desenvolvidos entendem que o atendimento aos alunos com deficiência deve ser realizado nas instituições de ensino comum. Nesse momento, pode-se destacar a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, pois

[...] a adequação das políticas educacionais do Brasil às orientações de organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco, teve início na década de 1980, mas se intensificou nos anos 1990, desde a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, cujo objetivo foi formular políticas para escola de países emergentes compatíveis com o funcionamento do capitalismo globalizado. (LIBÂNEO, 2013, p. 45).

O documento elaborado apresenta 10 artigos que têm como principal objetivo a promoção de uma educação básica de aprendizagens, preocupando-se com a evasão escolar e a exclusão de alunos, que por algum motivo eram impedidos ou não participavam de todo o processo de escolarização como os demais. Outro importante documento foi a Declaração de Salamanca (1994), que atribuiu aos países responsabilidades para o atendimento educacional a todos os alunos, independente das suas limitações. No referido documento também é descrito que, quando há grandes limitações, os educandos devem frequentar instituições especializadas, mas somente nos casos em que não tenham possibilidades de se beneficiarem da escola comum.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), cita a deficiência no seu capítulo V, orientando que o atendimento deve ser feito preferencialmente na rede regular de ensino, acarretando uma grande mudança que começa a ser discutida em todo âmbito nacional. Nesse sentido, os alunos que possuem deficiência devem ser incluídos no ensino comum.

No Artigo 58 da LDB n.º 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), que foi alterado pela Lei 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), se encontra em vigor e consta:

[...] entende-se por educação especial [...] 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. (BRASIL, 2013).

O parágrafo 1º do Artigo acima dispõe que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. E segue, o mesmo Artigo 58, em seu parágrafo 2º, a dispor que 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).

A referida LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), no seu Artigo 59, indica que:

[...] os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos público alvo da educação especial: a) currículos, métodos, técnicas, e recursos educativos e organização específicos; b) flexibilidade para a conclusão da etapa escolar aos superdotados e terminalidade específica; c) professores com especialização adequada em nível médio ou superior; d) educação especial para o trabalho, e; e) acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais. (BRASIL, 1996).

Para que a educação escolarizada de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento se efetive, são necessárias mudanças no sistema de ensino vigente, muitas vezes tradicional, no qual o aluno deve se adaptar à forma e organização pedagógica. É urgente que a escola busque e execute as mudanças necessárias. Aprender na diversidade traz inúmeros benefícios, mas o processo de ensino deve ser organizado e desenvolvido de modo que todos participem efetivamente das aulas e aprendam os conteúdos escolares.

As discussões foram realizadas e auxiliaram que o governo federal, no ano de 2008, publicasse a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), promovendo e incentivando a formação de professores e a organização escolar para alunos com deficiência, cabendo a escola se adaptar a todos que necessitarem (BRASIL, 2008). No ano de 2009, o Decreto n.º 6.949/2009 (BRASIL, 2009) promulga a Convenção Internacional da pessoa com deficiência, afirmando que todas as crianças com deficiência devem usufruir de todos os seus direitos, tendo igualdade em todas as situações oferecidas, e o ambiente escolar deve ser organizado para potencializar a educação de todos (BRASIL, 2009).

No ano de 2014, o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) buscou atender algumas demandas da educação especial. O plano foi instituído pela Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), para ser realizado em uma década, e objetivou uma organização geral da educação, evidenciando o acesso a todos e uma qualidade de ensino que pudesse atender todas as especificidades dos alunos, inclusive àqueles que possuem algum tipo de deficiência. Dentro de suas 20 metas, a meta 4 apresenta como propósito:

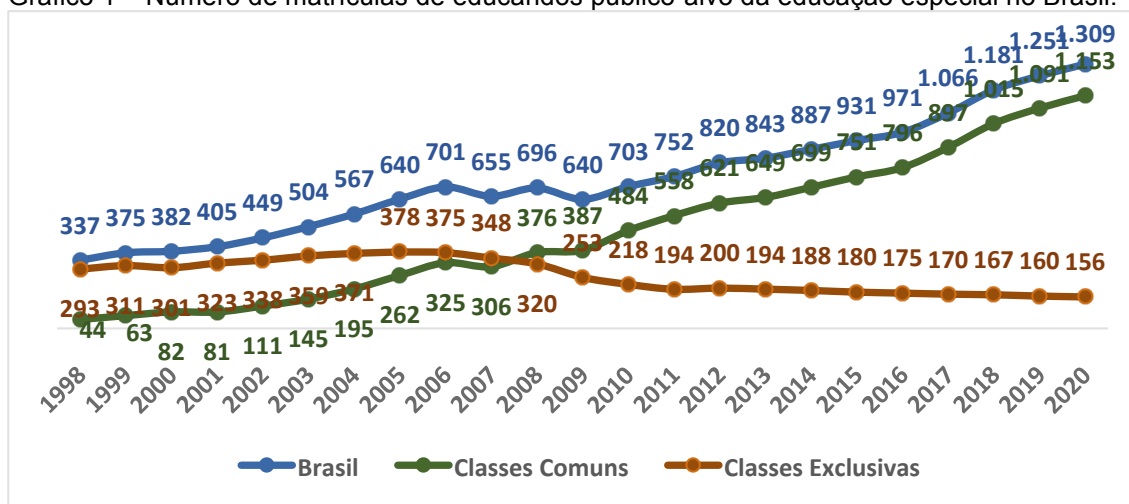
Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 11).

É importante destacar que uma proposta de universalização educacional, para ser realizada em 10 anos, pode ser considerada uma proposta difícil de ser concretizada, pois, por vários anos, alunos com deficiência sofreram exclusão e a intenção de universalizar o acesso à educação básica, a esses alunos, talvez necessite de mais tempo para o aprimoramento desse atendimento em nossa rede de ensino. A proposta do PNE (BRASIL, 2014) destaca 19 estratégias para que a universalização da educação para as pessoas com deficiência possa ser atendida administrando gastos, formação de professores, recursos e uma organização diferenciada, visando o acesso dos alunos com deficiência.

Os destaques do PNE (BRASIL, 2014), na meta 4, que atendem a educação especial podem ser apontados os seguintes: oferta da educação bilíngue nas escolas, atendendo a necessidade de inserção da Língua Brasileira de Sinais na educação básica, atendendo diretamente a alunos surdos; financiamento do atendimento de alunos com deficiência tanto nas escolas comuns como nas instituições especializadas. A educação especial passa então a ser financiada via repasse pelos governos, visando: a implantação de salas de recursos multifuncionais em todas as escolas, tanto nas de área urbana como indígenas e rurais; a formação de professores para o atendimento educacional especializado, objetivando a educação de alunos que possuem deficiência; ampliação e manutenção de todos os serviços que atendem a educação especial nas escolas comuns e nas instituições especializadas.

O atendimento à educação especial indicado na meta 4 do PNE (BRASIL, 2014) está relacionado ao número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas. Os dados do INEP (gráfico 1) indicam uma queda nessas matrículas nas classes especiais e escolas exclusivas (instituições especializadas, como a APAE, por exemplo) e um grande número de matrículas efetuadas no ensino comum. O gráfico 1 aponta a evolução do número de matrículas de educandos público-alvo da educação especial no Brasil de 1998 a 2020.

Gráfico 1 – Número de matrículas de educandos público-alvo da educação especial no Brasil.



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2021).

É importante destacar que a matrícula de alunos com deficiência em classes comuns não corresponde, automaticamente, à permanência e sucesso em seus processos de escolarização. Como mencionam Mendes (2019) e Glat, Pletsch e Fontes (2007), aprimorar o diálogo entre os segmentos que compõem nossas redes de ensino é fundamental para que essa evolução no número de matrículas resulte, além de acesso, numa permanência que repercuta numa exitosa educação escolarizada.

Em normativas produzidas, como a da Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 2 de 2001, que instituiu as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001), seguimos na busca pela melhor organização de nossas redes de ensino com vistas ao aprimoramento do atendimento educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. É o que se observa em seu Artigo 3º ao explicitar o entendimento relativo à educação especial:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001).

Ainda no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, publicou-se a Resolução nº 4 de 2009, que instituiu as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, que em seu Artigo 1º dispõe que:

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009).

O Decreto nº 6.571/2008 foi revogado pelo Decreto nº 7.611 de 2011, que ao dispor “sobre a educação especial” e “o atendimento especializado” afirma em seu Artigo 5º que:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. (BRASIL, 2011).

No parágrafo 1º, ainda do Artigo 5º do Decreto nº 7.611/2011, explicita-se que as “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos [...] devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente” (BRASIL, 2011).

Chama a atenção a presença recorrente das instituições especializadas no ordenamento jurídico brasileiro no que se refere à educação escolarizada de pessoas com deficiência. Do ponto de vista acadêmico-profissional, além da preocupação com o lugar de oferta do atendimento educacional para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, importa também atender adequadamente a essa demanda socioeducacional.

A esse respeito, há mais de três décadas, Mazzota (1986) mencionava que “quando não for possível atender apropriadamente as necessidades educacionais do aluno [...] no fluxo comum de ensino, é que se deverá pensar em uma organização curricular específica para o seu atendimento” (MAZZOTTA, 1986, p. 100). Mais de

duas décadas depois, nessa mesma linha de raciocínio, contamos com a contribuição de Faccion (2008, p. 71) ao afirmar que:

[...] existirá sempre um pequeno grupo que, em razão do grau de acometimento, não poderá participar da inclusão na rede regular de ensino, necessitando de um atendimento especial. Tal medida, contudo, [...] só poderá ser adotada em caráter excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação em escolas e salas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno.

Na esteira das afirmações de Mazzota e Faccion, Omote (2003, p. 164), por sua vez, alerta que é

[...] chegada a hora de admitirmos, sem nenhum constrangimento, que há deficientes para os quais a educação escolar, por mais inclusiva que possa ser, é absolutamente inviável. Esses deficientes, grave e muitas vezes multiplamente comprometidos, requerem assistência de outra natureza, que lhes assegure da melhor maneira possível as condições básicas de bem-estar físico, psicológico e social.

Para além das disputas que marcam o ordenamento jurídico vigente, a respeito da educação escolarizada de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, é importante não ignorar “as perspectivas para a mudança estão postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas, e por isso nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aula” (MENDES, 2006, p. 401). E “apesar dos avanços científicos e da consolidação de políticas públicas consonantes com os princípios da Educação Inclusiva as práticas pedagógicas e a cultura escolar que se observa no cotidiano das instituições públicas de ensino não sofreram ressignificação” (GLAT, 2011, p. 29-30). Para Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 345-346):

[...] a Educação Especial encontra-se em processo de re-significação de seu papel, para abranger, além do atendimento especializado direto, o apoio às escolas regulares que recebem alunos que necessitam de propostas diferenciadas para a aprendizagem [...] Na maioria das instituições especializadas o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais coordenadas pela Medicina, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia, Psicopedagogia, Terapia Ocupacional, entre outras. Pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos. A educação escolar não era considerada prioritária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas, múltiplas, ou distúrbios emocionais severos.

A escola especial mantida pela APAE busca oferecer a seus alunos um

atendimento educacional escolarizado especializado academicamente sustentado, se distanciando do atendimento assistencialista que historicamente a caracterizou e, por vezes, segue presente até os dias atuais. O atendimento escolar sempre fez parte do cotidiano da escola especial, oferecendo ao aluno programas além daqueles da assistência social. Mas esse atendimento escolar precisa ser analisado a partir de sua especificidade e, ao mesmo tempo, no conjunto de orientações políticas das redes estadual e nacional de ensino.

Seguem as mesmas autoras na proposição de que

[...] ao invés de defender, como vem sendo feito em alguns meios, o fechamento das escolas especializadas, [...] que as mesmas revejam o seu papel fortalecendo-se como centros de referência para formação de recursos humanos, pesquisas, produção de material adaptado, entre outras ações em prol do aprimoramento de estratégias de Educação Inclusiva. (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 352).

Cabe salientar o movimento apaeano, que surgiu na década de 1950, fundando as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) por todo o país. Esse movimento se destaca por apresentar um objetivo claro no atendimento às pessoas com deficiência, muitas vezes esse objetivo era realizado de forma assistencial, mas apresentava em alguns segmentos a parte educacional.

Em 11 de dezembro de 1954, foi criado o movimento apaeano no Brasil. Esse movimento teve como principal nome Beatrice Bemis, vinda dos Estados Unidos, que fazia parte do corpo diplomático americano e era mãe de uma filha que tinha síndrome de Down. Ela foi responsável por fundar várias associações de pais em seu país e se admirava com o fato de no Brasil não ter algo semelhante. Motivados por Beatrice Bemis, um grupo de pais, professores e médicos reuniu-se na sede da Pestalozzi para organizar a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), visando o atendimento de alunos que tivessem deficiência intelectual. A entidade iniciou seus trabalhos com 20 crianças e, com o passar do tempo, verificou-se a necessidade de um atendimento também aos adolescentes com programas diferenciados. Foi aí que surgiu a primeira oficina pedagógica em que os alunos aprendiam a carpintaria. O movimento logo se expandiu para as capitais e posteriormente para o interior tornando-o o maior movimento filantrópico do Brasil e do Mundo (FENAPAES, 2019).

No que se refere especificamente às APAEs, ilustra-se a realização da proposição supracitada em pelo menos duas instituições, a APAE de Contagem, no

estado de Minas Gerais, e a APAE de São Paulo, na capital paulista. No ano de 2007 foi possível acompanhar a rara e rica ação colaborativa entre a APAE de Contagem e o Ministério da Educação (MEC) registrada em publicação sobre atendimento educacional especializado relacionado à deficiência mental, como se denominava à época (GOMES *et al.*, 2007). Mais recentemente foi possível acompanhar a mudança radical da APAE de São Paulo com os seguintes registros: “APAE-SP muda de nome e se afasta de vez do conceito de escola especial” (SPITZCOVSKY, 2019) e “APAE de São Paulo vira Instituto Jô Clemente: organização amplia atuação para todo o País [...] e desvincula sua identidade do assistencialismo à pessoa com deficiência” (VENTURA, 2019).

Mas essa ressignificação não é tarefa fácil por também envolver a educação brasileira em sua totalidade e com suas contradições históricas: educação básica- educação superior; rede pública; rede privada de ensino; graduação-pós-graduação; formação inicial-formação continuada; políticas públicas-disputas políticas; educação especial- educação inclusiva; escola especial-escola comum, entre outras. É no contexto das contradições que fazem parte da educação brasileira que se destaca a presença da rede apaeana na rede de ensino estadual paranaense.

2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ

A educação especial no estado do Paraná teve importante mudança no atendimento de alunos com deficiência a partir da Resolução nº 3600/2011 GS/SEED (PARANÁ, 2011), que transformou as escolas de educação especial, e dentre elas as APAEs, em escolas da educação básica. Essa mudança teve o intuito de:

[...] promover a educação nas Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, com a participação em Políticas e Programas Públicos; “dar condições ao acesso, permanência na escola e atendimento educacional gratuito, na forma da Lei”; “atender aos padrões de qualidade definidos pelo órgão normativo do Sistema Estadual de Ensino”. (PARANÁ, 2011).

Fortalecer um atendimento educacional escolarizado exclusivo pode indicar o não investimento no processo de inclusão escolar preconizado em nível nacional no que diz respeito à participação de instituições especializadas como centros de apoio à inclusão escolar. Se de um lado as APAEs podem ter se fortalecido, de outro lado há que se discutir qual a repercussão dessa mudança no serviço educacional

escolarizado oferecido aos alunos e, também, como a APAE e as demais instituições escolares passaram a dialogar para a construção de uma rede estadual de ensino mais coesa e efetiva em relação ao processo de escolarização de todos os seus alunos, inclusive aqueles com deficiência intelectual e múltipla.

Essa alteração passou por todos os setores das instituições, desde a parte pedagógica até a organização administrativa. A “alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial” suscitou o Parecer nº 108/2010 CEE/PR (PARANÁ, 2010), a partir da seguinte solicitação da Federação das APAEs, realizada no ano de 2009:

Autorização para alteração de denominação das escolas de educação especial como Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, na área da Deficiência Intelectual, com oferta de educação escolar nas etapas da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e modalidade de Educação Profissional/Qualificação para o Trabalho e Educação de Jovens e Adultos Fase I, em conformidade com o que dispõe o art. no 21 da LDB 9394/96 (PARANÁ, 2010).

A partir desse Parecer, as alterações nas escolas de educação especial ocorreram desde a nomenclatura até a elaboração dos programas educacionais. Anteriormente, essas instituições tinham em seus planejamentos objetivos como centros de atendimento especializado. A partir do respaldo do referido Parecer, a educação dos alunos passou a ser priorizada visando a progressão escolar. Portanto, segundo o Parecer nº 108/2010 CEE/PR (PARANÁ, 2010), a solicitação de alteração para Escolas de Educação Básica teve a Federação Estadual das APAES (FEAPAES/PR) como autora, em razão de uma organização mais pautada no planejamento pedagógico, cabe destacar que:

[...] apesar de as Escolas de Educação Especial estarem em consonância com o que determinam os atos, de ordem legal e administrativa, exigidos pelo Sistema Estadual de Ensino para sua legitimação, a exemplo do que ocorre com as escolas do ensino comum, oficialmente não são configuradas na categoria de estabelecimento de ensino que oferta educação escolar (PARANÁ, 2010).

A descrição acima afirma que as instituições estão atendendo todos os requisitos solicitados pela Secretaria de Educação, mas, mesmo assim, não são consideradas estabelecimentos de ensino. Isso decorre principalmente do destaque dado à função assistencial indicada no estatuto das APAEs (FENAPAES, 2019). Cabe destacar que a APAE é mantenedora de vários programas, inclusive a

promoção de atendimento educacional especializado (FENAPAES, 2019). A Secretaria de Educação se manifestou a favor dessas escolas afirmando que todas passaram por um processo de organização escolar, criando e reorganizando projetos político pedagógicos, regimentos escolares e demais documentos que fazem parte de uma organização escolar, haja vista que:

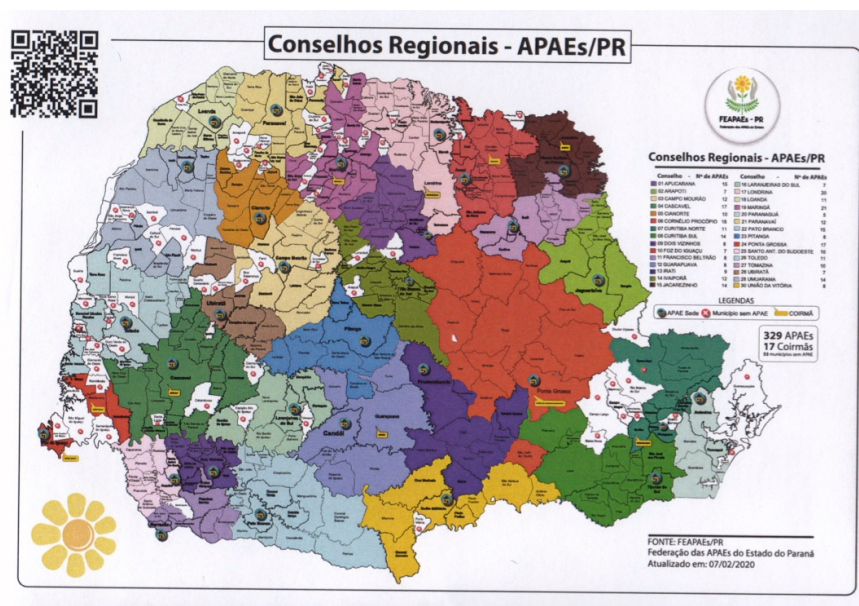
[...] as Escolas de Educação Especial conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação já integram a Lei do Sistema Estadual de Educação, uma vez que as mesmas são autorizadas pela SEED. O quadro docente dessas escolas é composto por 4.432 professores concursados do Estado e também das Prefeituras Municipais; a partir de 2003 as mesmas estão inseridas no Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE. À exemplo das escolas do ensino regular, sob orientação dessa SEED foram construídos e revistos documentos como: Projeto Político Pedagógico – PPP, Regimento Escolar – RE, Proposta Pedagógica Curricular - PPC e Plano de Trabalho Docente – PTD. Sendo também obrigatório o registro de evolução pedagógica do educando, que apresenta um sistema diferenciado de avaliação. (PARANÁ, 2010, p. 91).

As APAEs no estado do Paraná são responsáveis por vários atendimentos às pessoas com deficiência. Essa organização mantém setores nas áreas de saúde, educação, esporte e assistência social. No estado do Paraná, as escolas especiais que fazem parte do movimento apaeano são mantidas pelas associações, tendo como o principal objetivo a organização e a execução desses serviços.

A história do movimento apaeano no estado do Paraná iniciou na capital Curitiba, em 1962, com o objetivo de oferecer programas de atendimento para as pessoas que tinham alguma deficiência intelectual. Depois desse início, pais ou pessoas ligadas aos alunos com deficiência se organizaram dentro do estado do Paraná para oferecer algum tipo de atendimento aos alunos que não recebiam nenhum atendimento em outras instituições ou escolas.

Hoje o movimento apaeano no estado do Paraná está estruturado como uma Federação, que orienta e organiza 329 APAEs e 17 instituições coirmãs. Essa denominação de coirmã é atribuída às instituições que são filiadas à Federação das APAEs do estado do Paraná (FEAPAES/PR), mas não possuem a denominação de APAEs. Dentro dessa totalidade de APAEs, é importante destacar que o estado do Paraná é dividido em 30 Conselhos (figura 1), sendo que em cada um há um conselheiro que é eleito a cada 3 anos e que responde pelas APAEs da região.

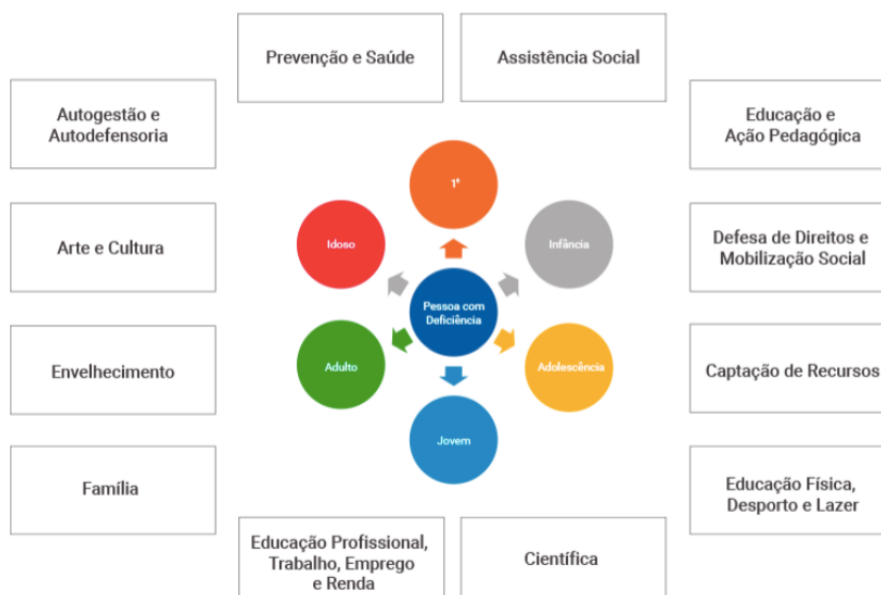
Figura 1 – Conselhos Regionais



Fonte: FEAPAES/PR (2020).

A incumbência das APAEs é promover e articular ações em defesa dos direitos das pessoas com deficiência e representar o movimento apaeano perante os organismos nacionais e internacionais, para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas APAEs e análogas (coirmãs), na perspectiva da inclusão social de seus usuários (FENAPAES/PR, 2019). Nesses conselhos, além de existir uma diretoria própria, há também a divisão em coordenadorias de áreas técnicas, dentre elas a Educação Física, como se apresenta na figura 2.

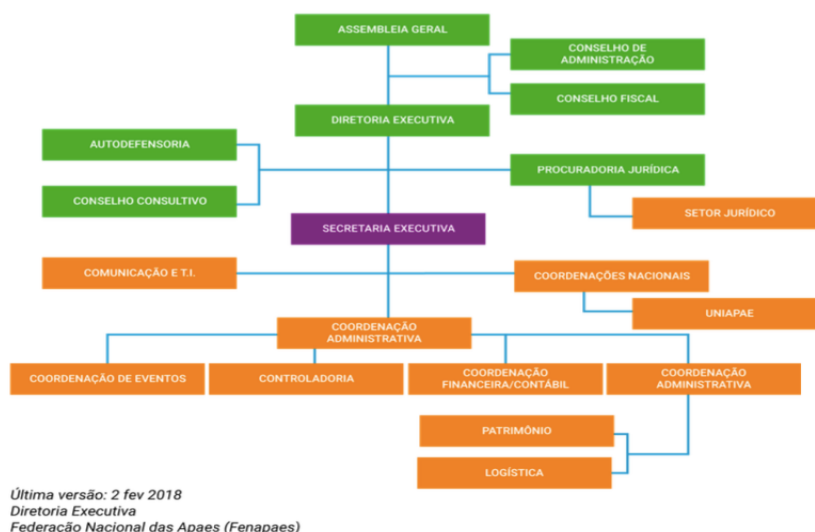
Figura 2 – Áreas técnicas



Fonte: FENAPAES (2019).

Essas coordenadorias já existiam dentro do movimento apaeano de modo informal. No ano de 2019, a Federação Nacional das APAEs (FENAPAES, 2019) publicou um documento norteador visando a organização desses serviços. As coordenadorias técnicas iniciam no ano de 2002, com ações voltadas para as assessorias nas unidades apaeanas, congressos, festivais e olimpíadas. No ano de 2006, as coordenadorias passam a fazer parte da Universidade Rede APAE, mantendo-se dessa forma até os dias atuais. Atualmente as coordenadorias compõem o organograma (figura 3) da FENAPAES (2019) e, conseqüentemente, das APAEs filiadas.

Figura 3 - Organograma da Federação Nacional das APAEs (FENAPAES).



Fonte: FENAPAES (2019).

A organização geral das coordenadorias se apresenta da seguinte forma: um coordenador nacional, um coordenador estadual, um coordenador para cada conselho e um coordenador local. As coordenações têm como objetivo, no movimento apaeano, a sistematização e disseminação dos conhecimentos específicos de cada área de atuação em relação aos alunos com deficiência e suas famílias. O perfil do coordenador técnico deve estar diretamente ligado à área em que atua, tendo experiência e disponibilidade de tempo para participar das ações que as APAEs oferecem, dentre as quais a pesquisa.

As escolas especiais que são mantidas pelas APAEs, fazem parte de um programa educacional oferecido pela instituição que tem apoio da esfera estadual

para seu funcionamento, cedendo funcionários do quadro próprio do magistério e provendo recursos financeiros para custeio de pessoal e material. No estado do Paraná, para firmar este convênio com as APAEs e as escolas especiais, foi publicado o Decreto nº 9014/2018 (PARANÁ, 2018), que dispõe sobre a cessão de profissionais da educação para as escolas especiais:

Art. 1º Este Decreto regulamenta a cessão de servidores da Secretaria de Estado da Educação – SEED para prestar serviços nas entidades privadas, sem fins lucrativos, que ofertam educação básica e atendimento educacional especializado na modalidade educação especial, na conformidade da Lei Complementar nº 206/2017. (PARANÁ, 2018).

Dentre esses servidores são citados professores, pedagogos e agentes profissionais I e II. Para que essa cessão de profissionais se efetive, deve ser firmado um convênio entre as entidades e a Secretaria de Educação. Isso propicia que o profissional troque seu local de lotação para executar suas funções nas escolas especiais. É importante salientar que esse convênio atende as necessidades das escolas especiais, mas, em contrapartida, não traz os mesmos benefícios que escolas da rede regular de ensino têm como, por exemplo, a substituição destes profissionais no caso de afastamento.

Além da cessão de profissionais para as escolas especiais, existe um convênio técnico-financeiro que cada APAE faz com o estado para atender as necessidades da escola na contratação de professores e funcionários de diversas áreas. Esse convênio propicia às APAEs autonomia na contratação de professores durante o ano letivo. Para que as escolas especiais mantidas pelas APAEs possam funcionar, elas devem seguir as normas da Secretaria de Educação com destaque para a organização pedagógica, no que diz respeito ao projeto político pedagógico e ao plano de trabalho docente dos professores.

A escola, que na atualidade é denominada Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, é amparada pela seguinte legislação: Resolução nº 3600/2011 – SEED/PR (PARANÁ, 2011); Parecer nº 07/2014 CEE/CEIF/CEMEP (PARANÁ, 2014); Deliberação nº 02/2016 CEE/PR (PARANÁ, 2016). A referida instituição deve ofertar escolarização nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos Fase I, tendo no seu quadro professores com especialização em Educação Especial para atender o público específico da escola. Esses estudantes

[...] da Escola de Educação Básica, modalidade de Educação Especial, são aqueles com deficiência intelectual, deficiência múltipla ou transtornos globais do desenvolvimento que apresentam comprometimentos significativos em razão das especificidades biopsicossociais, que necessitam de atendimento especializado nas atividades curriculares, apoio para autonomia e socialização, suporte intensivo e contínuo, cujo atendimento pedagógico requer interfaces com as Secretarias de Saúde, Assistência Social e Trabalho, bem como o envolvimento efetivo das famílias. (SUED/SEED/PR, 2018).

Para que o estudante possa ingressar e realizar a matrícula nessas escolas deve ser feita uma avaliação com uma equipe multiprofissional para identificar as especificidades apresentadas pelo aluno. Dessa forma, é possível elaborar e organizar os serviços oferecidos pela APAE de modo que as especificidades dos alunos sejam atendidas. A carga horária da APAE atende a orientação da Secretaria de Educação que descreve os 200 dias letivos e as 800 horas anuais.

A oferta da escolarização aos estudantes deverá ser de no mínimo de 800 (oitocentas) horas anuais distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar. Esta carga horária deverá ser ofertada em 4 (quatro) horas diárias, nos 5 (cinco) dias úteis da semana. (SUED/SEED/PR, 2018).

No que se refere ao planejamento e à organização escolar, o Parecer nº 07/2014 CEE/CEIF/CEMEP (PARANÁ, 2014) descreve que as escolas especiais devem ofertar: Educação Infantil de 0 a 5 anos com os programas de estimulação precoce e educação pré-escolar; o Ensino Fundamental, anos iniciais de 6 a 16 anos, organizado em dois ciclos contínuos equivalentes ao 1º e ao 2º ano do Ensino Fundamental; a Educação de Jovens e Adultos articulada com a Educação profissional. Desse modo, a APAE passa a atender os alunos conforme suas especificidades, de acordo com o que é preconizado pela rede paranaense estadual de ensino. A proposta pedagógica deve ser elaborada de forma que o planejamento educacional de cada aluno seja individual, pautado no ritmo de aprendizagem individual, compreendendo as especificidades de cada aluno por intermédio de uma avaliação processual, qualitativa e descritiva. A progressão do aluno se dá dentro dos níveis da escola, sendo automática desde que tenha 75% da presença anual (PARANÁ, 2018).

O aluno pode ser encaminhado a qualquer momento para a rede comum de ensino, desde que atenda o que está estabelecido na legislação vigente. Parece que com essa organização espera-se poder contribuir para um efetivo processo de escolarização de alunos com deficiência, mesmo com a contradição expressa no

fortalecimento do atendimento escolar em instituições exclusivas. Mas, por outro lado, alunos que possuem um grande comprometimento podem permanecer nessas instituições por toda a vida. Isso vem ao encontro da história das instituições especializadas que foram criadas para atender alunos que não eram assistidos por qualquer outra instituição, ou que fossem considerados sem condição de frequentar escolas comuns como já nos dizia D'Antino (1998).

A educação especial no passado era tradicionalmente segregadora e atendia alunos com deficiência ou alunos diferentes daqueles que estavam no ensino comum. Nas últimas décadas estão ocorrendo mudanças para que o sistema não seja tão segregador e haja uma absorção desses alunos na rede de ensino (GLAT, PLETSCHE; FONTES, 2007). As APAEs podem receber os alunos que são também matriculados no ensino comum para a oferta de atendimento educacional especializado, em diálogo com a escola comum, mas podem receber também alunos que, de acordo com suas especificidades, são atendidos exclusivamente na APAE.

Mas um efetivo processo de escolarização dos estudantes que apresentam deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, necessita de mudanças que alcancem tanto as instituições especializadas, e dentre elas as APAEs, no âmbito da educação especial, quanto as escolas comuns, responsáveis pelo ensino regular. As escolas, comuns ou especiais, que recebem os alunos com deficiência devem se adequar às necessidades apresentadas por eles para que o processo de educação escolarizada possa ser realizado. Nesse sentido, é importante considerar que

[...] o atendimento extraclasse, durante uma ou duas horas de atendimento em turno alternado, realizado por um professor com formação e condições de trabalho precárias, não vem conseguindo responder às necessidades diferenciadas das mais variadas crianças que, em geral, chegam à escola somente aos seis anos de idade, sem requisitos mínimos e já com atrasos consideráveis no desenvolvimento. (MENDES, 2019, p. 18).

A necessidade de ressignificação da educação especial pode ser ponte de apoio para o ensino comum, auxiliando na escolarização dos alunos com deficiência. Atualmente nem todos os professores que estão no ensino comum têm formação específica na educação especial e, portanto, possuem restrições para contribuir na escolarização de alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. Nesse sentido, ao se referirem à educação especial, Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 345) mencionam que:

[...] esta forma de atuação da Educação Especial não é contraditória aos princípios da Educação Inclusiva; ao contrário, numa escola aberta à diversidade as duas propostas se complementam. A Educação Especial constitui-se como um arcabouço consistente de saberes teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos que são imprescindíveis para a promoção do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos, matriculados no ensino regular.

O trabalho em conjunto com um único objetivo parece ser o suporte necessário para uma educação de qualidade que acolha adequadamente todos os alunos, inclusive aqueles que apresentam deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. Qualificar o debate é fundamental para que não se perca o foco da discussão em embates que podem fragilizar ainda mais as redes de ensino brasileiras. Como afirma Kassir (2019, p. 14):

[...] a mobilização e os embates dos diferentes atores para o direcionamento das ações da política de Educação Especial são esperados em uma sociedade democrática. No entanto, tais atores, muitas vezes, parecem se apresentar na superficialidade das questões: ‘contra ou a favor da inclusão’; ‘contra ou a favor de escolas especiais’; ‘educação inclusiva ou educação especial. O foco na aparência do debate não colabora para que se possa apreender toda a complexidade das questões que envolvem o atendimento educacional da população da Educação Especial.

No meio de dissensos, disputas e superficialidades pode-se observar “pouca controvérsia quando se fala de inclusão escolar no caso dos alunos com dificuldades leves, que compõem cerca de 80% dos alunos” considerados público-alvo da educação especial (PAEE), e que “demandam apenas uma escolarização apoiada e uma escola de boa qualidade”. Mas, ao nos referirmos aos “cerca de 20% [...] de alunos [...] que exigem especificidades de ensino que não são necessariamente compatíveis com a escolarização em classe comum”, o dissenso aumenta (MENDES, 2019, p. 17). A autora segue afirmando que a maior parte dos alunos que compõem o PAEE

[...] pode e deve estudar nas classes comuns das escolas regulares. Entretanto, uma pequena parcela desta população não se beneficiará do ensino ministrado em tal contexto, dado que precisam de programas alternativos, incluindo currículos muito mais flexíveis que possam acomodar condições sociais, comportamentais, emocionais, cognitivas, de saúde e necessidades de formação profissional do aluno, que são muito peculiares” (MENDES, 2019, p. 18).

Mas, contraditoriamente, “cerca de 1/4 dos estudantes do PAEE estão

matriculados em classes e escolas especiais, sem necessariamente estar sendo escolarizados”. Todavia, faz-se necessário ponderar que a adoção de “diretrizes políticas com vistas à inclusão escolar do PAEE [...] não implica em propor a destruição dos serviços existentes, principalmente no tocante às instituições especializadas, classes especiais e salas de recursos” (MENDES, 2019, p. 18). Nesse cenário de contradições históricas,

[...] em relação às instituições especializadas, cabe destacar, entretanto, que elas precisam se reorganizar enquanto escolas especiais, pois muitas ainda não têm assumido a missão de escolarizar [...] chamá-las de escolas seria conferir-lhes um atributo que a maioria delas ainda não têm. Assim, quando se propõe que tais instituições devam funcionar como escolas especiais propriamente ditas, significa que elas também precisam se reconfigurar para assumir este papel nos sistemas educacionais inclusivos. Assim, a resposta à pergunta sobre o que fazer com as instituições especializadas não parece passar nem pela extinção, nem pela reconfiguração delas em centro de apoio e nem pela manutenção delas como hoje funcionam. O caminho parece ser a reconfiguração e regulamentação destas instituições para que passem a se organizar e a funcionar, de fato, como escolas especiais para atenderem aos alunos que não se beneficiarão da escolarização em classe comum de escolas regulares. Como lembra Omote (2012, p. 15): ‘ainda que possa parecer paradoxal, a construção de uma sociedade inclusiva requer a construção de serviços especiais, e não a sua dispensa sob a suposição de que eles só segregam’. (MENDES, 2019, p. 19).

Ressignificar, reorganizar, reconfigurar instituições especializadas como a APAE para que assuma a educação escolarizada de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, de modo que colabore de fato para a construção de redes de ensino que produzam condições de acesso, permanência e sucesso de todos os alunos, tem sido uma das indicações presentes no debate educacional brasileiro. Mas, para tanto, é preciso que os diálogos a respeito do assunto saiam da superfície. As APAEs de Contagem-MG e de São Paulo-SP são bons exemplos do que pode ser feito para além das aparências. No tocante à produção de um sistema de ensino que atenda efetivamente todos os seus alunos, “a história nos mostra que alterar leis, providenciar formação continuada, criar espaços específicos de ensino-aprendizagem [...] pouco contribui [...] se essas ações não forem articuladas” (CRUZ; GLAT, 2014, p. 269).

No Paraná podemos observar uma ação objetiva na direção de uma resignificação/reorganização/reconfiguração das APAEs. Como já mencionado, a Resolução nº 3600 autorizou, no ano de 2011, “a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de

Educação Especial”. Entretanto, em que medida essa alteração repercutiu e/ou segue a repercutir, para além das aparências, nas intervenções pedagógicas realizadas por professores das APAEs paranaenses, no que se refere à participação efetiva de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, certamente é tema relevante para o debate até aqui exposto.

Portanto, a presente pesquisa tem como objeto a intervenção profissional da Educação Física nas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) no estado do Paraná. E tem a seguinte problemática: Como se efetiva, na percepção dos professores de Educação Física, a intervenção profissional da Educação Física nas APAEs no estado do Paraná? Assume-se como pressuposto de que o debate com/entre os professores de Educação Física no âmbito das APAEs paranaenses é fundamental para a problematização e o encaminhamento teórico-metodológico da disciplina, em relação ao seu planejamento, organização e desenvolvimento, com vistas à efetiva participação de todos os alunos em suas aulas.

Na sequência, o intuito de identificar, organizar e elaborar informações de interesse para a pesquisa, informações sobre a especificidade do componente curricular Educação Física no atendimento de alunos que frequentam as APAEs. Para tanto, no capítulo 2 apresenta-se a produção de conhecimento sobre a relação entre a Educação Física e pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

CAPÍTULO 2

INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA JUNTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

No que diz respeito ao componente curricular Educação Física, sua organização se dá pelo Projeto Político Pedagógico, em conjunto com o plano de trabalho docente, que deve ser elaborado pelo professor atendendo a todas as especificidades individuais dos alunos (PARANÁ, 2018). A reflexão que cabe aqui é: Como elaborar esse plano, se nas escolas especiais as aulas de Educação Física são ministradas em turmas de alunos com diferentes deficiências (comprometimento), aulas estas que requerem objetivos diferenciados?

A organização curricular da Educação Física é feita a partir dos documentos oferecidos pela Secretaria de Educação. Na atualidade, as escolas especiais estão utilizando as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física – DCE (PARANÁ, 2008) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense – Educação Física – CREP (PARANÁ, 2019) que complementa o Referencial Curricular do Paraná – RCP (PARANÁ, 2018), elaborado de acordo com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Esses dois documentos, DCE (PARANÁ, 2008) e CREP (PARANÁ, 2019), organizam a rede estadual de ensino, sem atenção específica às APAEs, mesmo sendo o Paraná, proporcionalmente ao número de municípios, o estado com maior número de APAEs em sua rede de ensino. Esses são os documentos de referência utilizados para efeito de organização curricular da Educação Física nas APAEs.

Pode-se afirmar que o último documento lançado, o CREP (PARANÁ, 2019), organiza de forma objetiva os conteúdos de Educação Física, pois cada um contém um código que deve ser colocado diretamente no registro de classe *online*, fornecido e gerenciado pela Secretaria de Educação. Esse registro *online* é oferecido para todas as escolas do estado, menos para as APAEs que ainda utilizam os livros de registros impressos, nos quais os conteúdos são especificados a cada aula ministrada. Essa distinção para com as instituições de ensino, em relação aos registros dos conteúdos desenvolvidos nas aulas, pode indicar a falta de orientação do poder público em relação às APAEs.

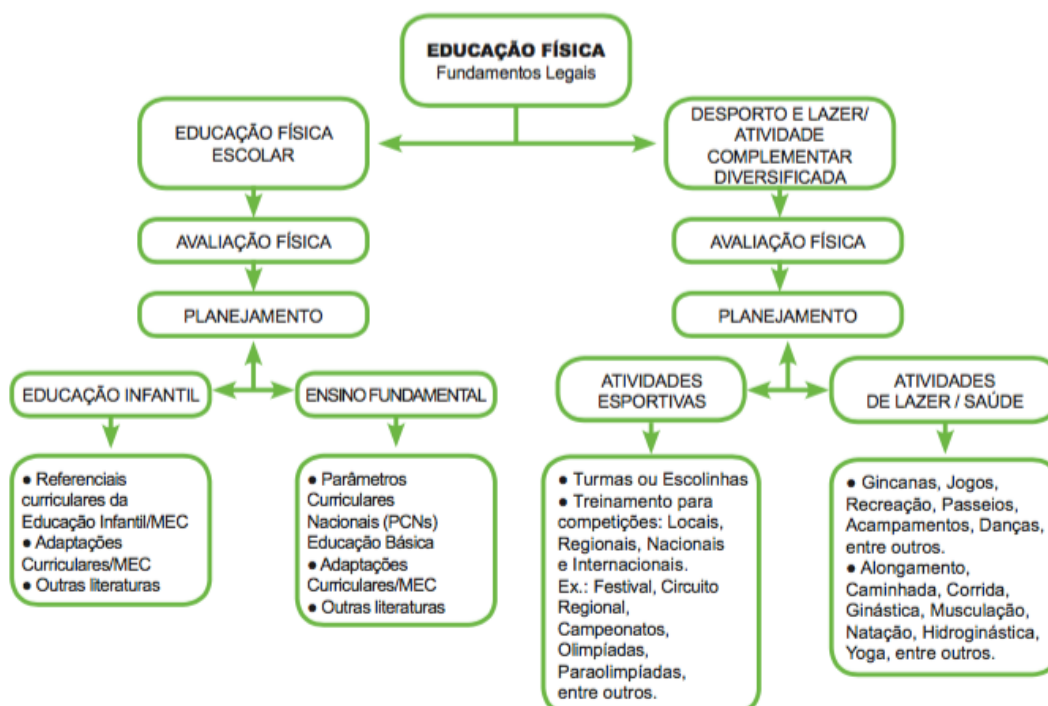
Há também um documento norteador lançado pela Federação Nacional das APAEs (FENAPAES) no ano de 2017, em que há um planejamento e uma

organização da Educação Física, mas com lacunas no que diz respeito à Educação Física escolar por seguir tradição da Educação Física no que se refere ao esporte e à promoção da saúde. Este documento apresenta algumas orientações que podem ser utilizadas nas aulas de Educação Física, uma vez que nele constam programas de treinamento e as diferenças de objetivos para um trabalho e outro, afirma-se que:

É imprescindível deixar claro os objetivos da Educação Física Escolar referente ao esporte, ginástica, lutas, que servem como instrumentos de trabalho e referência. As propostas para fins de alto rendimento (profissionalismo) não serão metas principais da escola. A Educação Física deve oportunizar à totalidade dos estudantes respeitando suas particularidades e potencialidades, tendo como tarefa garantir práticas de cultura corporal, contribuindo para a construção de uma pessoa íntegra e crítica. (FENAPAES, 2017, p. 43).

O documento evidencia a importância da prática corporal na Educação Física escolar atendendo as diferenças de cada aluno, tendo como finalidade a participação efetiva de todos nas aulas. A FENAPAES (2017), no documento norteador de Educação Física, apresenta um organograma (figura 4) para nortear a organização da disciplina.

Figura 4 – Organização da Educação Física



Fonte: FENAPAES (2017).

Nota-se que essa organização indica um padrão de organização para a Educação Física que apresenta alguns conteúdos que podem não ser adequados para as aulas nas APAEs, como é o caso de avaliação física. Nas APAEs, encontram-se estudantes que apresentam diferenças que repercutem na avaliação relacionada à Educação Física escolar. Nessas instituições, também as diferenças devem ser consideradas no planejamento e no desenvolvimento das aulas de Educação Física. Pensar somente no corpo padrão para a realização das atividades pode ocasionar inúmeras situações de não participação dos estudantes nas aulas de Educação Física.

O documento norteador (FENAPAES, 2017) não traz informações ou orientações sobre o atendimento de alunos com grande comprometimento motor ou com grande comprometimento de ordem intelectual. O material apresentado evidencia pressupostos da Educação Física convencional. Uma grande parte do documento indica um planejamento de avaliação física para os alunos que participam das atividades, com o objetivo de obter resultados para melhorar a qualidade de vida dos alunos. O documento destaca um projeto denominado qualidade de vida e saúde, que especifica, o

Projeto APAE qualidade de vida e saúde é a padronização nacional do método de avaliação, tornando acessível e eficiente o processo de registro de informações consistentes e fidedignas, colaborando com planejamentos, intervenções, encaminhamentos de casos específicos e um mapeamento para futuras pesquisas. (FENAPAES, 2017, p. 30).

A avaliação física propicia contribuições importantes, desde que o objetivo do programa oferecido seja a busca na melhora daquilo que foi avaliado. No planejamento citado pelo documento existe uma lacuna entre essas avaliações e a Educação Física escolar, principalmente em relação aos alunos com grande comprometimento motor. Vale ressaltar que os alunos nas APAEs têm duas aulas semanais de Educação Física, com atividades variadas dos conteúdos planejados.

O documento norteador criado pela FENAPAES (2017) não atende as especificidades de todos os alunos ao focar aspectos relacionados ao esporte e à saúde, que acabam por alcançar exclusivamente alguns alunos. Um planejamento organizado tendo como objetivo a Educação Física na escola especial deve oferecer possíveis conteúdos e estratégias diferenciadas, podendo assim agregar um impacto positivo nas aulas dessa disciplina.

Em revisão de literatura realizada utilizando o termo de busca *deficiência*, na Revista Movimento, foram encontrados 45 artigos. Com o termo *educação física*, na Revista Brasileira de Educação Especial, foram encontrados 18 artigos. Na Revista Educação Especial, com o termo *educação física*, 21 artigos, e na Revista APAE Ciência, também com o termo de busca *educação física*, nenhum artigo. Foram considerados todos os anos de publicação nos periódicos, sem o estabelecimento de um período específico.

De um lado chama a atenção o fato de as pesquisas transitarem entre os temas inclusão, esporte e parolimpíada, intervenções profissionais e formação profissional. Por outro lado, cabe destacar que a busca inicial foi apoiada no termo *apae*, nos periódicos especializados da Educação Física, ou nos termos *apae* e *educação física*, nos periódicos especializados da Educação Especial, mas nenhuma publicação foi encontrada.

O estudo de Gonçalves, Vaz e Fernandez (2002) destaca a inclusão de uma menina surda na escola comum de ensino, debatendo e apontando dificuldades da comunicação da aluna com colegas e professores. Entretanto, os autores evidenciam que a presença dessa aluna em sala de aula auxiliava tanto no seu desenvolvimento como de seus colegas. Em outro estudo, Alves e Duarte (2012) observaram as aulas e destacaram a participação de um aluno com síndrome de Down nas aulas de Educação Física, evidenciando que o mesmo não tinha dificuldade para participar das aulas, mas como sua comunicação com os colegas era pequena, o processo de inclusão acontecia de maneira muito frágil. Destaca-se que a inclusão implica vários fatores para ser concretizada. Um deles é a socialização entre alunos com deficiência e os colegas de sala.

Dentre os fatores que interferem para que a inclusão efetivamente aconteça, o professor do aluno com deficiência pode receber apoio e orientações de profissionais de outras áreas, como os da saúde. Na pesquisa de Cueto, Austudillo e Oliva (2019), num trabalho realizado por 56 professores de Educação Física em conjunto com fisioterapeutas, os resultados demonstraram que, quando se tem uma equipe multidisciplinar para o atendimento dos alunos com deficiência, o resultado na maioria das vezes será condizente com os objetivos da inclusão. Quando se busca a inclusão somente com profissionais que trabalham de forma individual, as dificuldades podem aparecer e prejudicar o processo. No trabalho de Falckenback *et al.* (2007), o destaque dos professores para a inclusão é de que alguns alunos têm a

possibilidade de serem incluídos e outros não. Essa pesquisa trabalhou com professores na educação infantil que tinham dificuldades de incluir, por não entenderem ou terem informações sobre a deficiência do aluno. Os autores relatam sobre a importância de uma formação mais específica sobre inclusão e o auxílio de outros profissionais para sanar as dificuldades encontradas.

Silva, Duarte e Almeida (2011) descrevem mais dificuldades encontradas, em que a falta de capacitação é fator de destaque pelos professores para a inclusão de alunos com deficiência. Gorgatti e Rose Junior (2009) citam que professores com formação mais recente citam menos dificuldades na inclusão de alunos. Souza e Pich (2016) afirmam que a falta de orientação na formação inicial pode apresentar atividade de cunho mais esportivo e competitivo, excluindo alunos que possuem alguma limitação. Nessa pesquisa, os professores esperavam um desenvolvimento igual ao dos alunos com deficiência e sem deficiência.

A formação continuada de professores é importante em qualquer processo educacional, principalmente se focar, desde a formação inicial, em mudanças de comportamento, de planejamento e de atitudes que podem exercer um papel fundamental nas aulas de Educação Física. Adaptações realizadas representam uma grande diferença na inclusão.

Alves *et al.* (2017) realizaram entrevistas com professores para entender o conceito de deficiência na visão dos docentes. A problemática elencada foi a dificuldade em adaptar atividades para que todos pudessem participar. Evidenciam, portanto, que a dificuldade encontrada foi adaptar para que os alunos com deficiência participassem juntamente com alunos sem deficiência.

Simões *et al.* (2018) destacam que os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Física numa perspectiva crítico superadora (SOARES *et al.*, 2009) com adaptações pode incluir alunos com deficiência. Alves (2013), na sua pesquisa diretamente com alunos em situação de inclusão, descreve que a falta de adaptação nas aulas faz com que o isolamento do aluno aconteça e, assim, a participação fica frágil. Vasconcelos, Finochetto, Machado e Freitas (2016) descrevem que a tentativa de normalização das atividades, buscando igualar os métodos, atrapalha a inclusão dos alunos e o simples fato de que o aluno esteja na escola não garante a inclusão educacional.

Dentre as adaptações necessárias, um atendimento mais individualizado inserido nas aulas de Educação Física é descrito no estudo de Walter, Harnisch e

Borella (2020). Os autores destacam que os professores pouco conhecem dessa metodologia e que, quando as necessidades dos alunos são consideradas individualmente, é possível planejar as atividades de forma mais coerente com as suas necessidades. Rodrigues e Tavares (1999) tratam da mesma temática e apontam a individualização e seus benefícios nos processos de inclusão. Os autores evidenciam que, além das adaptações realizadas no processo de inclusão, a intervenção do professor durante a realização das atividades nas aulas é de extrema importância. E complementam ressaltando que no atendimento dos alunos com deficiência o professor tem papel fundamental, pois é ele quem vai orientar e organizar a turma na qual eles estão inseridos.

Chicon, Sá e Fontes (2013) abordam sobre a importância da intervenção do professor mesmo quando o ambiente é propício para a inclusão, como descrevem na pesquisa sobre o meio aquático para alunos com autismo. Os pesquisadores destacam que, quando os professores intervêm nas atividades, o desenvolvimento do aluno acontece de forma natural. O mesmo assunto é relatado nos trabalhos de Souza e Pich (2013) e Chicon *et al.* (2016). A participação efetiva dos alunos com deficiência é apontada no trabalho de Jung *et al.* (2013) que destacam a importância da intervenção do docente nas atividades. Todo aluno na escola tem direito às aulas de Educação Física, e se existe comprometimento do professor com a aprendizagem de todos, ele modificará o planejamento e a organização das aulas.

Andrade e Freitas (2016) apontam que, quando o aluno com deficiência participa efetivamente das aulas de Educação Física, seu desenvolvimento escolar é mais favorável. Quando o aluno participa de todas as atividades escolares, decorrentes de uma organização ampla com a participação de todos, certamente o processo de ensino e aprendizagem será mais efetivo, tendo mais qualidade.

Mandarino (2002), por sua vez, observou um aluno com deficiência no recreio da escola. O seu comportamento variava entre agressividade e brincadeiras com os colegas, e as brigas eram constantes. Acredita-se que todos os momentos na escola são importantes e necessitam ser organizados na perspectiva da inclusão, desse modo a contribuição em termos qualidade de ensino é possível para todos.

Chicon e Mendes (2011) relatam que as aulas de Educação Física que não estão organizadas para receber o aluno com deficiência podem ocasionar seu isolamento e até a dispensa das atividades. Entende-se que o direito de participar das atividades escolares é de todos e não pode haver dispensa das aulas de

Educação Física pela condição de deficiência. A não inclusão de alunos com deficiência nas escolas do ensino comum traz de volta a ideia do passado, em que instituições foram criadas especificamente para esse atendimento (CHICON, 2008).

Não muito distante da Educação Física escolar, vários trabalhos apresentam temáticas voltadas para a importância das paralimpíadas no processo de inclusão social que esse megaevento esportivo promove. Há algum tempo a mídia vem destacando mais essa competição esportiva, apresentando para a sociedade a deficiência numa outra perspectiva, que a superação de limites é possível também para o atleta com deficiência.

Marques *et al.* (2014) investigaram o ponto de vista de atletas brasileiros sobre conteúdos, meios e abrangência da divulgação midiática sobre o esporte paralímpico, de modo a propor reflexões sobre suas expectativas e percepções. Os resultados desse estudo indicam que os atletas estão divididos sobre a divulgação da modalidade paralímpica e seus representantes. Alguns dizem que mostrar a superação dos atletas em relação às suas limitações, é melhor do que mostrar os atletas como profissionais comuns que estão treinando nas suas modalidades.

Oliveira, Poffo e Souza (2018) entrevistaram 5 atletas paralímpicos, que afirmaram que não gostam de ser tratados como inferiores, ressaltando o estigma já criado, mas também não gostam de ser tratados como heróis. Esses atletas acreditam que um meio termo poderia agregar mais valores se aproximando de relações sociais mais comuns.

A grande vantagem de se divulgar as modalidades paralímpicas é que se pode obter novos profissionais para trabalhar com essas modalidades, bem como atletas. A participação efetiva em uma modalidade produz um conhecimento empírico que pode contribuir para que mais profissionais construam uma carreira. Facundo *et al.* (2019) analisaram a carreira de 35 técnicos da equipe Rio 2016, e constataram que 42% deles estavam lá por terem participado na formação de atividades práticas referentes às modalidades esportivas paralímpicas. Esportes paralímpicos trazem inúmeros benefícios para pessoas com deficiência, se o desenvolvimento das atividades estiver atrelado a uma prática consciente e comprometida.

Gomes e Almeida (2015) analisaram a comunicação corporal de pessoas com deficiência visual na prática do *goalball* e destacaram que a modalidade pode exercer influência no desenvolvimento dessas pessoas, aumentando sua percepção

corporal e a atenção. Morato *et al.* (2011) também destacaram o desenvolvimento de cegos na modalidade futebol, na qual os atletas conseguem desenvolver várias valências em relação à prática da modalidade. Outro dado importante sobre os desportos paralímpicos é que 65% dos atletas estão localizados na região central, isso se dá pela densidade populacional e divulgação das modalidades (SILVA *et al.* 2019).

Figueiredo *et al.* (1999) descrevem sobre a importância de compreender o significado da dança para pessoas com deficiência visual. Os autores utilizaram a abordagem fenomenológica, com 13 participantes que tiveram qualquer contato com a dança. Os sujeitos buscaram no próprio corpo uma maneira de perceber a vida. A dança pode ter inúmeros significados para as pessoas com deficiência, como o rompimento de barreiras física e sociais e um incremento na percepção de mundo.

Carvalho *et al.* (2020) realizaram uma pesquisa sobre *hip hop* na inclusão social de alunos com deficiência e destacam que dançar eleva a autoestima e inclui socialmente as pessoas. Em pesquisa realizada por Silva, Schmidt e Chicon (2016), sobre um projeto que tinha por objetivo oferecer a dança para os responsáveis pelas pessoas com deficiência, ficou evidente que a dança proporcionou melhoras nos cuidados e na vivência em sociedade.

Diferente dos estudos com dança, mas com o mesmo propósito de atender pessoas com deficiência, Morato, Gomes e Almeida (2011) destacam a procura pelo futebol por pessoas cegas ou com baixa visão e concluíram que familiares, professores e amigos lhes proporcionam esse conhecimento e também a possibilidade da prática.

Chicon *et al.* (2018) realizaram um estudo de caso para relatar como a brincadeira do faz de conta é desenvolvida junto a crianças autistas. Mostraram que, se houver as intervenções necessárias do professor, a criança autista tem a condição de desenvolver essa atividade de maneira mais elaborada.

Feliciano, Ribas e Seron (2019) realizaram uma pesquisa com 7 indivíduos cegos que praticam corrida de rua. O principal obstáculo relatado por eles foi a acessibilidade para a prática da corrida. Pode-se destacar que, mesmo onde há a prática do esporte com regularidade, a acessibilidade geralmente é precária.

Encontrou-se ainda na literatura estudos de revisão de interesse para a discussão sobre o tema deficiência na Educação Física. Schineider (2009) realizou uma pesquisa sobre a Revista Movimento nos 15 anos em que o periódico era

impresso e destacou que a temática deficiência apareceu apenas uma vez. Isso demonstra a carência de estudos sobre o tema deficiência nesse período.

Aquino *et al.* (2017) realizaram uma revisão sistemática, baseada em uma busca no banco de dados *online* de periódicos brasileiros da área de Educação Física e Esporte, entre os meses de novembro a dezembro de 2015, indexados nas bases de dados *Bireme*, *SCOPUS*, *Latindex*, *Lilacs*, *Redalyc* e *Scielo*. Foram consideradas as 14 revistas emergentes que constam na tabela abaixo:

Tabela 1 - Número total de artigos em cada um dos periódicos analisados entre 2000 e 2015.

Ano/Periódico	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total (%) (por periódico)
Motriz	0	0	2	5	1	1	2	5	2	15	15	11	9	12	8	7	95 (28,4)
RBEFE	0	0	0	0	4	4	7	2	4	5	8	10	8	3	3	8	66 (19,7)
RBFF	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	4	4	9	14	16	55 (16,4)
Pensar a Prática	0	0	0	0	0	0	0	0	4	5	2	1	1	3	1	0	17 (5,1)
Conexões	0	0	0	1	0	1	0	1	3	1	2	0	4	2	1	1	17 (5,1)
REF	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2	2	0	1	4	3	2	16 (4,8)
RBCM	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	2	1	2	2	4	15 (4,5)
RMEFE	0	0	0	0	0	1	0	0	4	0	5	1	0	0	2	0	13 (3,9)
RBCE	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	5	10 (3,0)
RBCDH	0	0	0	0	0	2	0	1	0	2	0	2	0	1	0	1	9 (2,7)
Movimento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	1	1	1	2	9 (2,7)
RBME	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	6 (1,8)
AM	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	5 (1,5)
Motrivivência	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2 (0,6)
Total (por ano)	0	0	4	7	6	9	10	9	19	38	40	37	32	39	37	48	335 (100)

Fonte: Aquino *et al.* (2017)

Entre os 335 artigos encontrados, as modalidades esportivas voltadas para as pessoas com deficiência apareceram em 3% de todas as publicações, demonstrando também uma carência de estudos sobre a temática. Farias *et al.* (2019) analisaram as teses e dissertações no catálogo *online* da CAPES. O termo deficiência foi citado na categoria prática pedagógica, mas não indica quantos trabalhos sobre a temática foram publicados.

Rossi e Munster (2013) buscaram evidências das pesquisas em teses e dissertações sobre a dança e a deficiência. Foram encontradas 35 produções científicas envolvendo a dança para pessoas com deficiência sendo 28 dissertações

e 7 teses. Algumas revisões citam a deficiência com doenças degenerativas. No estudo de Tonon e Rubio (2020), aponta-se um paradoxo na vida de ex-atletas que corriam contra o tempo nas pistas, e na atualidade têm um tempo reduzido de vida devido à doença. Tonon e Rubio (2018) citam ainda que pessoas com deficiência, mesmo após a sua limitação, continuam se superando nas atividades que realizam. Dantas e Manoel (2009) apontam em sua pesquisa uma denominação pouco utilizada na área da deficiência que é o transtorno do desenvolvimento da coordenação.

Rubstein (2012) analisou os planos de ensino de uma universidade em Montevidéu destacando a importância da contemplação da atividade física adaptada nos currículos da Educação Física. Rossi *et al.* (2019), em uma pesquisa sobre formação de professores, destacam que a parte prática está pouco atrelada aos conteúdos teóricos nos Estados Unidos.

Almeida, Vlastuin e Marchi Junior (2011) apresentam uma resenha do livro *Sport, Culture and Advertising: Identities, Commodities and the Politics of Representation*. Apenas no capítulo 7, os autores destacam a representação de pessoas com deficiência na prática de esporte e lazer nas propagandas. Os autores desmistificam, pela observação de características das imagens (como foco, ambiente, visibilidade, gênero, etnia, sexualidade, idade e classe), formas de dominação que veiculam estereótipos convencionais distantes da realidade cotidiana das pessoas com deficiência.

Reis *et al.* (2017) elaboraram uma resenha do livro *Políticas Públicas de Esporte e Lazer e In(ex)clusão de pessoas com deficiência*, que tem como principal destaque a apresentação de poucas políticas e poucos debates sobre leis voltadas às pessoas com deficiência. Essa ideia vem ao encontro do estudo de Furtado *et al.* (2019), que mostra que o Comitê Paralímpico Brasileiro não oferece nenhum tipo de projeto social ou profissional para a sociedade.

Isso difere do estudo de Borgmann e Almeida (2015), realizado em escolas, que encontra iniciativas nacionais e internacionais relacionadas a uma educação paralímpica por intermédio de um programa do Comitê Paralímpico Internacional, propondo uma iniciativa de apresentar os valores dos esportes para as pessoas com deficiência. A apresentação deste conteúdo na escola auxilia na percepção do desporto adaptado em relação aos valores positivos que ele apresenta. Pesquisas relacionadas à inclusão do desporto adaptado nas aulas de Educação Física são

raras, demonstrando uma carência de estudos sobre a temática. Na mesma temática de oferecimento de esportes paralímpicos, Caravage e Oliver (2018) descrevem o pouco empenho na oferta de programas esportivos voltados para as pessoas com deficiência.

Na atualidade, talvez o maior desafio de educadores seja a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Isso se dá pela mudança estrutural necessária para realizar essa ação. Alunos com deficiência possuem especificidades e diferenças, assim o planejamento educacional deve ser adaptado de forma que atenda às necessidades desses alunos. A disciplina de Educação Física tradicionalmente valoriza o corpo e o movimento corporal a partir de um certo padrão. Alunos com deficiência podem não possuir o corpo ideal e nem o padrão social esperado de movimento. Essa é uma questão presente também nas APAEs, que recebem alunos que apresentam diferentes intensidades e ritmos em seu desenvolvimento cognitivo, motor e socioafetivo.

Costa e Munster (2017) realizaram uma pesquisa sobre as adaptações curriculares nas aulas de Educação Física no atendimento de alunos com deficiência. O estudo abordou as adaptações realizadas nos currículos no atendimento a alunos com deficiência visual. A escolha pela temática do estudo se deu pelo motivo de que a visão é uma grande ferramenta no desenvolvimento educacional dos alunos e na sua ausência várias adaptações devem ser realizadas. A pesquisa mostrou que são realizadas poucas adaptações e os processos avaliativos são iguais para todos os alunos, a inclusão escolar nas aulas é insuficiente, indica ainda a necessidade de se discutir e organizar de forma mais elaborada os currículos escolares. Os autores destacam que a fundamentação teórica do currículo organizado pelos professores, que é um documento público já existente, de um modo geral, não oferece nenhuma orientação sobre a inclusão de alunos com deficiência.

Fiorini e Manzini (2018) destacam que as mudanças nas estratégias e metodologias trazem benefícios para a inclusão de alunos com deficiência. A soma de adaptações de diversos fatores como: reforçar as explicações para que todos os alunos entendam; uma boa conduta de relação com o aluno com deficiência para que ele sempre permaneça na atividade; manter uma rotina de exercícios iniciais; valorizar a participação do aluno diante do grupo e uma adaptação de regras fazem com que o processo de inclusão seja realizado. Aguiar e Duarte (2005) pesquisaram

diversos profissionais sobre o significado da inclusão de alunos com deficiência em uma escola comum. Os resultados indicaram que para realizar a inclusão os professores necessitam de: a) apoio do governo, no que se refere a oferecimento de cursos de reciclagem; b) auxílio técnico pedagógico especializado; c) estrutura adaptada do espaço físico; e, d) material didático adequado.

Greguol, Malagodi e Carraro (2018) analisaram a atitude dos professores de Educação Física frente a inclusão de alunos com deficiência nas aulas. Pelos dados obtidos, constataram que as atitudes dos professores de Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência são muitas vezes contraditórias, pois, por um lado demonstram receio de não possuir a competência necessária para a atuação adequada, e, por outro, manifestam clareza sobre os benefícios do processo de inclusão para todos os alunos. O tempo de experiência e sexo do professor, bem como o tipo de deficiência do aluno, foram fatores de influência nas atitudes, reforçando que mulheres com menor tempo de experiência, especialmente com alunos com deficiência intelectual em suas turmas, apresentam atitudes mais negativas no sentido da inclusão.

Nacif *et al.* (2016) buscaram compreender a percepção de alunos com deficiência sobre as aulas de Educação Física a partir dos seus relatos. Os alunos apontaram que gostar ou não das aulas são aspectos que podem ser influenciados por experiências de exclusão que o aluno com deficiência vivencia, assim como a falta de adaptação nas atividades. A oportunidade de participar das atividades nas aulas de Educação Física também é um aspecto fundamental para que estes alunos se interessem pelas propostas do professor, e isso pode ser facilitado por aqueles docentes que estão abertos à inclusão.

Fiorini e Manzini (2016) destacam as dificuldades encontradas por professores de Educação Física na inclusão de alunos com deficiência. Os professores relatam que a falta de formação específica e formação continuada referente à deficiência trazem dificuldades na inclusão de alunos com deficiência nas aulas. Os autores concluem que, ao propor uma formação para os professores de Educação Física, com foco na inclusão educacional, é preciso identificar e assumir as dificuldades encontradas, uma vez que os professores relataram que a dificuldade não era somente saber o que fazer para incluir, ou qual recurso selecionar, mas que havia outras questões, como as administrativas, os familiares e as decorrentes da estrutura escolar.

Alguns estudos apontam como objetivo intervenções nas aulas de Educação Física para alunos com deficiência, destacando seu desenvolvimento global. Ferreira e Munster (2017) avaliaram as habilidades sociais de alunos com deficiência intelectual, antes e após um programa de Educação Física, sob a perspectiva dos professores. Com base nos resultados obtidos, os autores verificaram que após o programa com base na cultura corporal de movimento, os participantes obtiveram um aumento nas habilidades sociais. A maioria dos participantes atingiu uma mudança positiva confiável no escore global das habilidades sociais.

Joaquim e Dantas (2016) realizaram 30 intervenções com o conteúdo futsal para alunos com deficiência “inscritos no programa denominado ‘futsal especial’ realizado no Centro de Práticas Esportivas da USP (CEPEUSP)” (p. 96). Com base nos resultados obtidos, os autores acreditam que alguns aspectos necessitam de investigações posteriores. Um apontado como relevante, está relacionado à replicação da metodologia utilizada com pessoas com deficiência intelectual sem experiência na modalidade, uma vez que os alunos deste estudo tinham um conhecimento prévio sobre o jogo, o que pode ter influenciado os resultados. Além disso, os autores destacam a necessidade de replicação do estudo com outras amostras (diversas faixas etárias), como também na possibilidade de ampliá-lo para outras modalidades, com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre o ensino de futsal para pessoas com deficiência intelectual.

Santos, Passos e Rezende (2007) analisaram os efeitos de um programa de treinamento perceptivo-motor no controle das atividades de locomoção em 6 crianças com deficiência na visão. O programa de treinamento aplicado mostrou uma evolução no desenvolvimento corporal dessas crianças com deficiência visual. Nessa direção, o resultado do estudo de Martinez Ochoa (2020) avaliou o efeito de um programa com alunos com deficiência auditiva que utilizou estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de habilidades motoras grossas e aprendizagem por meio da Educação Física. Foram encontradas diferenças significativas nesses alunos após o desenvolvimento do programa.

Os estudos sobre educação especial são destacados nos trabalhos de Mahl e Munster (2015) e Barbosa *et al.* (2016), que realizaram pesquisas bibliográficas sobre a Educação Física e educação especial e identificaram a predominância de pesquisas experimentais, com objetivos e temáticas relacionadas à sistematização, aplicação e avaliação de programas com conteúdos pautados no esporte adaptado

às pessoas com necessidades educacionais especiais. Foram encontradas dissertações e teses sobre a temática da Educação Física relacionada à educação especial, com destaque para o fato de que por 14 anos não foram realizados estudos referentes à Educação Física na educação especial (MAHL; MUNSTER, 2015).

Estudos pautados na formação de professores relacionados à educação especial e formação de profissionais da saúde e a educação especial são destacados na pesquisa de Bardy, Hayashi e Saebrá Junior (2013), que analisaram o uso de objetos de aprendizagem na formação de professores em ensino a distância voltados para a inclusão. Os autores concluíram que o processo de formação é satisfatório e pode capacitar futuros profissionais da educação, com a troca de experiências com seus pares; há a possibilidade de aliar os conhecimentos teóricos aos práticos; há inovações nas estratégias pedagógicas; há presença da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem e reflexão na ação. Assunção *et al.* (2020) analisaram projetos curriculares dos cursos de saúde, dentre os quais se encontra o curso de graduação em Educação Física, destacando que eles não possuem componentes curriculares específicos em relação ao atendimento de pessoas com deficiência.

O estudo de Soares e Cavalcante Neto (2015), de revisão bibliográfica, sobre o desenvolvimento de pessoas com autismo, identifica ferramentas de avaliação motora para pessoas com transtorno do espectro autista, os resultados da pesquisa indicam que a Educação Física e ferramentas de avaliação física podem auxiliar no desenvolvimento dessas pessoas. Por sua vez, Rechineli, Porto e Moreira (2008) realizaram uma pesquisa histórica sobre os corpos das pessoas com deficiência demonstrando que corpo frágil ou limitado não pode ser relacionado com perdas ou problemas.

Na literatura revisada fica evidente a ausência de pesquisas sobre intervenção profissional na Educação Física nas APAEs ou em demais escolas especiais e instituições especializadas, principalmente no que se refere ao observável caráter heterogêneo das turmas de alunos nessas escolas. De um modo geral, os estudos que relacionam Educação Física à deficiência tendem a reunir grupos de alunos com características comuns para a realização de discussões específicas. Esse pode ser considerado um bom indicador de que os pesquisadores estão mais preocupados em estudar modos de incluir alunos com deficiência do que

estudar como manter um atendimento educacional exclusivo. Não se pode perder de vista que a escolha sobre o que pesquisar é também política.

No entanto, cabe destacar que a lacuna existente quando se trata do debate acadêmico sobre organização de ambientes de aprendizagem em aulas de Educação Física nas APAEs pode fragilizar tanto esse atendimento educacional específico, que se pretende especializado, quanto a ressignificação das APAEs para a interlocução com as demais instituições de nossas redes de ensino. Não se pode negar a existência de um acúmulo didático-pedagógico amparado em intervenções profissionais, talvez apoiadas mais em experiências pessoais do que em proposições decorrentes da produção de conhecimento acadêmico-científico, como mencionava Lawson já nos anos de 1990 (LAWSON, 1990; 1993).

Lawson, Hemsley-Brown e Sharp (2004) realizaram uma revisão sobre o uso da pesquisa para melhorar a prática profissional e apontaram como estratégias para melhorar o impacto social da pesquisa no campo educacional: o desenvolvimento de redes de comunicação; vínculos entre pesquisadores e profissionais; e um maior envolvimento dos profissionais no processo de pesquisa. De certo modo, reforçam o que Lawson (1990; 1993) mencionava anteriormente sobre os diferentes contextos de ação, experiência e de pensamento que distinguem pesquisadores de profissionais, ao discutir se o conhecimento acadêmico-científico é mesmo utilizado nas intervenções profissionais de professores.

Assume-se, portanto, como pressuposto dessa pesquisa que o debate com/entre os professores de Educação Física no âmbito das APAEs paranaenses é fundamental para problematizar esse componente curricular, do ponto de vista teórico e prático, em relação ao seu planejamento, sua organização e seu desenvolvimento para se alcançar a efetiva participação de todos os alunos em suas aulas.

A título de ilustração, segue descrição genérica de uma turma da APAE. Os alunos que estão inseridos nas aulas de Educação Física nas escolas especiais são os mesmos que estão nas turmas do ensino fundamental ou de educação de jovens e adultos, o que nos conduz a mais uma contradição presente em nossas redes de ensino e que reafirma a necessária ressignificação das escolas especiais e sua interlocução com as demais instituições escolares presentes nas redes de ensino.

As turmas são separadas por idade e não por suas características de desenvolvimento motor, por exemplo. Dessa forma, alunos com diferentes

características de desenvolvimento e deficiência frequentam a mesma aula de Educação Física. A questão de heterogeneidade das turmas nas aulas de Educação Física conduz à reflexão sobre o planejamento necessário para cada aula.

Atualmente as APAEs oferecem nas suas escolas duas horas de Educação Física para cada turma de alunos a partir dos 4 anos de idade. Esse oferecimento segue um planejamento pedagógico organizado pelo Departamento de Educação Especial (DEE) e a Federação Estadual das APAEs (FEDAPAES). Para entender melhor como a disciplina está organizada na pesquisa realizou-se diálogos com os professores de Educação Física que exercem a docência desse componente curricular. Esses professores são contratados pelas APAEs e também professores que fazem parte do quadro próprio do magistério estadual (QPM) e estão cedidos para as APAEs.

Atualmente as turmas nas APAEs possuem no mínimo 10 alunos podendo chegar a até 14 alunos. O professor de Educação Física acaba tendo inúmeros desafios para atender a todos os alunos, devido as suas especificidades. As avaliações dos conteúdos de Educação Física realizadas com os alunos têm por finalidade analisar o desenvolvimento motor adquirido durante o semestre, buscando descrever individualmente o desenvolvimento de cada aluno independente da sua deficiência. O planejamento e a organização mais específicos dos conteúdos da Educação Física nas APAEs podem contribuir para a oferta de diferentes práticas pedagógicas para os diferentes alunos que frequentam as aulas.

Nesse cenário, observa-se, de um lado, uma produção acadêmica distante da realidade escolar e, de outro, intervenções profissionais descoladas de uma produção de conhecimento que dialogue efetivamente com suas próprias demandas. Nessa direção, algumas inquietações decorrem tanto da experiência profissional do pesquisador, quanto da produção acadêmica, historicamente acumuladas, sendo: De que modo teoria e prática se relacionam na Educação Física em escolas especiais? A prática pedagógica do professor de Educação Física nas APAEs paranaenses é fundamentada em conhecimento acadêmico-científico? Há alguma teoria que subsidie esses ambientes de ensino e aprendizagens?

Talvez continuemos a nos deparar com fragilidade teórico-prática de professores de Educação Física, de um modo geral, no que diz respeito à produção de subsídios para a intervenção profissional com todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência. Afinal de contas, é necessário qualquer professor compreender

bases teóricas de desenvolvimento e aprendizagem para saber ensinar, entender como os alunos aprendem e as condições que favorecem seu aprendizado. Precisamos formar professores que consigam trabalhar com alunos que apresentam diferentes ritmo, intensidade e extensão de aprendizagem.

Como se produz, ou como produzir teoria em uma área que se caracteriza fortemente por sua intervenção profissional? Essa é uma questão anterior à presença da Educação Física nas APAEs, pois acompanha a disciplina há décadas. Pode-se assumir como fonte de conhecimento para as práticas pedagógicas de Educação Física o empréstimo de áreas de conhecimento às vezes denominadas de básicas, como a biologia, a filosofia e a psicologia, por exemplo (BETTI, 1996; 2005a; 2005b).

Desde os anos de 1990, Betti (1996) aponta para a necessidade de produção de uma *teoria da prática* na Educação Física. O autor avança nessa reflexão (BETTI, 2005a; 2005b) e destaca a descaracterização da Educação Física, como área de conhecimento e de intervenção profissional, caso persista na tradição de emprestar conhecimentos de outras áreas para sustentar suas próprias práticas. Para Betti (2005b), a prática social, que se manifesta na intervenção profissional da Educação Física, pode deflagrar problematizações que conduzam ao diálogo com o campo científico e contribuam na superação do distanciamento entre teoria e prática na educação física escolar (BETTI, 2005b). Betti (1996) afirma ser necessário que a Educação Física assuma a produção de conhecimentos como tarefa que, por intermédio da problematização de suas práticas, constitua uma teoria da educação física (BETTI, 1996).

No que diz respeito à prática pedagógica da Educação Física, Gomes, Almeida e Bracht (2010) expõem como ela historicamente enxerga e atua com as diferenças dos alunos nas aulas. Os autores dizem que há um mundo organizado para “excluir os indesejáveis”, estudantes com deficiência, ou de modo mais geral, que não correspondem às expectativas sociais em relação aos seus corpos e/ou como se movimentam, tradicionalmente eles não participam das aulas (GOMES; ALMEIDA; BRACHT, 2010, p. 3).

Rodrigues (2003), por sua vez, diz que uma escola com práticas que se apoiam na ideia de homogeneização das turmas não atende as diferenças de seus estudantes. Pare ele, uma Educação Física que ignora as diferenças de seus alunos retrata uma escola excludente. Os alunos que estão nas escolas são sempre

diferentes, mesmo que estudem numa escola comum, ou na APAE. A Educação Física que respeite as diferenças dos alunos precisa ser planejada e organizada a fim de produzir condições para a participação efetiva de todos nas aulas.

Mas, para além do acesso, obter a permanência na escola e o sucesso escolar, a intervenção profissional e a produção de conhecimento acadêmico-científico precisam, de forma conjunta, colaborar para a produção de ambientes de aprendizagens que respondam às demandas profissionais e sociais. A afirmação de Betti (1996), de que precisamos produzir uma *teoria da prática* na e da Educação Física, segue pertinente. Seja na escola especial ou na comum, as contradições da Educação Física persistem, com destaque para como lidar com os diferentes ritmo e intensidade de aprendizagem de seus alunos.

A reparar na evolução das proposições teórico-metodológicas para a/na/da Educação Física, observamos que militarismo, tecnicismo e esportivismo, por exemplo, deram lugar a abordagens críticas e progressistas (CASTELLANI FILHO, 1989; GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988). Se o processo de aprendizagem de nossos alunos é o mesmo, a despeito de suas diferenças, urge que invistamos em mais recursos e apoios didático-pedagógicos para o atendimento de suas especificidades. Seguimos ainda a caminhar nessa direção. Já temos uma caminhada que nos inspira a seguir no aprimoramento da Educação Física e de sua contribuição em nossas redes de ensino.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

Pesquisar um fenômeno social implica em tentar explicar o que acontece em uma situação em que o ser humano está diretamente envolvido. Este envolvimento deixa o fenômeno como uma situação não exata, cabendo ao pesquisador explicar as etapas e tentar compreender todo o processo (LADRIÈRE, 1991). Se esse fenômeno social é complexo e dinâmico como um ambiente escolar, responsável pelo processo de ensino e aprendizagem que envolve alunos que, mesmo em uma escola especializada, como a APAE, apresentam características de desenvolvimento singulares no que diz respeito a seus tempos e intensidades de desenvolvimento, quer de ordem física ou psicossocial.

A pesquisa qualitativa se atenta mais pelo desenvolvimento de conceitos ou assuntos a partir de fatos, ideias ou opiniões. Ela descreve uma situação em relação às experiências dos participantes, destacando os pontos buscados em uma pesquisa. Segundo Lüdke e André (2012), a pesquisa qualitativa busca dados descritivos com a participação próxima do pesquisador, se preocupa mais com o processo do que com o resultado. A participação do pesquisador na pesquisa qualitativa deve ser dinâmica sendo importante uma capacidade de observação e interação com o grupo investigado (MINAYO, 2014).

A escolha da pesquisa qualitativa se justifica pelos sujeitos que participaram da pesquisa e de como foi elaborada a obtenção dos dados. Estabelecer diálogo diretamente com os sujeitos, buscando suas concepções sobre a realidade estudada, destaca que o processo de pesquisa tem como objetivo evidenciar um fato diretamente com os participantes. Utilizamos como delineamento a pesquisa descritiva que teve como objetivo descrever um fenômeno, atingindo com exatidão as características do assunto pesquisado (LAKATOS; MARCONI, 1992).

Em anexo consta a “Declaração de cumprimento de normas éticas na pesquisa com seres humanos”, documento produzido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa em respeito à Resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2012).

Na pesquisa utilizou-se de uma rede de comunicação já existente no movimento apaeano, onde tem uma área voltada para a Educação Física. Essa comunicação é efetuada por *e-mail* e redes sociais, sendo que sua frequência

atende às demandas impostas para cada situação. Nos dias atuais, o pesquisador faz parte da Coordenação Estadual de Educação Física da Federação Estadual das APAEs-PR, e a comunicação com os sujeitos que participaram da pesquisa já é efetuada devido a outros assuntos da Educação Física, como organização esportiva e calendários de eventos.

Cada conselho regional (30) do estado do Paraná tem um coordenador regional responsável, sendo 30 coordenadores regionais para as 329 APAEs e instituições de educação especial co-irmãs (figura 5). Esses coordenadores passam todas as informações vindas da Coordenação Estadual e, quando necessário, enviam as respostas.

Os participantes da pesquisa foram 322 professores de Educação Física de 329 instituições de educação especial (APAEs) situadas no estado do Paraná (figura 5). O diálogo com esses professores se deu, por meio de rodas de conversa com assuntos organizados antecipadamente. A divisão das rodas de conversa foi planejada pelos 30 conselhos regionais que existem na rede apaeana paranaense (figura 5), participaram da pesquisa 28 conselhos, por problemas técnicos 2 foram descartados, pelo motivo de não haver a gravação das rodas de conversa. Os professores foram denominados pelo conselho do qual fazem parte e por ordem de participação, a opção por essa estratégia foi estabelecida para garantir o anonimato dos participantes.

Figura 5 – Conselhos Regionais e nº de APAEs no estado do Paraná

Conselhos Regionais - APAEs/PR			
Conselho	-	Nº de APAEs	Conselho - Nº de APAEs
01 APUCARANA	15	16 LARANJEIRAS DO SUL	7
02 ARAPOTI	7	17 LONDRINA	20
03 CAMPO MOURÃO	12	18 LOANDA	11
04 CASCAVEL	17	19 MARINGÁ	21
05 CIANORTE	10	20 PARANAGUÁ	5
06 CORNÉLIO PROCÓPIO	18	21 PARANAVAI	12
07 CURITIBA NORTE	11	22 PATO BRANCO	15
08 CURITIBA SUL	14	23 PITANGA	8
09 DOIS VIZINHOS	8	24 PONTA GROSSA	17
10 FOZ DO IGUAÇU	7	25 SANTO ANT. DO SUDOESTE	10
11 FRANCISCO BELTRÃO	8	26 TOLEDO	11
12 GUARAPUAVA	8	27 TOMAZINA	10
13 IRATI	9	28 UBIRATÁ	7
14 IVAIPORÃ	12	29 UMUARAMA	14
15 JACAREZINHO	14	30 UNIÃO DA VITÓRIA	8

Fonte: FEAPAES/PR (2020).

Para a pesquisa ser realizada, houve a necessidade de conversas com a diretoria da Federação da APAEs, devido às tensões encontradas antes de seu início, elas foram resolvidas mediante os devidos esclarecimentos sobre o estudo,

pois poderiam ocultar as informações buscadas. As equipes pedagógicas das escolas demonstraram interesse em participar juntamente com os professores, o que muito contribuiu para a realização das rodas de conversa, que foram realizadas separadamente para cada município, os encaminhamentos para o diálogo dos assuntos elencados, seguiram os procedimentos éticos da pesquisa, como o objetivo de descartar a exposição de situações particulares de cada instituição.

Nas rodas de conversa surgiram algumas sugestões para que os professores de Educação Física possam participar efetivamente da elaboração de materiais para as aulas práticas e/ou discutir possíveis adaptações dos materiais teóricos já existentes.

3.1 RODAS DE CONVERSA

A coleta de dados da pesquisa ocorreu por meio do procedimento da roda de conversa, tal escolha foi planejada devido à proximidade do pesquisador com os professores de Educação Física. Todos os participantes puderam debater, apresentar e dialogar sobre os assuntos, sem regras pré-estabelecidas. Utilizou-se um roteiro (apêndice B) com os assuntos organizados para os debates, na forma de perguntas, mas os professores tiveram total liberdade para participar da maneira que achassem necessário.

A roda de conversa é uma forma de reunir dados da realidade, mas também é uma forma de participação do pesquisador como sujeito da pesquisa, propicia intenso diálogo entre os participantes e o próprio pesquisador. É um instrumento que permite partilhar as experiências desenvolvendo reflexões sobre o assunto abordado (MOURA; LIMA. 2014).

A escolha do pesquisador por esse instrumento de pesquisa teve como objetivo propiciar o diálogo com os professores de Educação Física das APAEs do estado do Paraná, sobre a prática da disciplina no cotidiano escolar. Foram realizadas 30 rodas de conversa de maneira *online*, por meio da plataforma *meet*, sendo efetivada uma roda de conversa para cada conselho. Para essa organização, foi efetuado um pedido à Federação das APAEs do estado do Paraná que, na sequência, comunicou todas as escolas com as datas já estabelecidas para a participação dos professores/as. A dinâmica aconteceu da seguinte forma: 1) O horário foi estipulado para cada conselho e avisado com antecedência; 2) A participação dos/as professores/as foi voluntária; 3) No início de cada roda de

conversa os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e os princípios éticos relacionados ao desenvolvimento do estudo.

Antes das rodas de conversa os objetivos da pesquisa foram apresentados informalmente a alguns coordenadores regionais em reuniões regulares da Educação Física. A recepção e entendimento do objetivo das rodas de conversa pelos coordenadores foi um passo importante para a execução da pesquisa. Uma tensão ocorreu na organização das rodas de conversa, que foi o receio de alguns professores em relação à participação das diretoras e pedagogas. Na justificativa dos mesmos, essa participação de profissionais que ocupam cargos de gestão poderia privar alguns professores de se manifestarem naturalmente.

Com essa tensão elencada, foi conversado com o presidente da FEAPAES/PR sobre a possibilidade de realizar a inscrição dos professores de Educação Física. Desse modo, o acesso só foi permitido para os professores inscritos. O pedido foi aceito pelo presidente que concordou que a participação fosse somente dos professores de Educação Física, já que era fator primordial para a pesquisa. O cronograma para a realização das rodas de conversa se deu pela própria FEAPAES/PR, que organizou as datas e horários para cada conselho, e enviou para os professores um informativo com o objetivo de divulgação (apêndice A).

Foi elaborada uma proposição inicial com seis perguntas (apêndice B) para a realização das rodas de conversas. Essas perguntas tiveram como objetivo orientar os professores sobre os assuntos que seriam debatidos. A primeira indagação foi sobre a teoria utilizada nas aulas de Educação Física, onde os professores buscavam essas teorias para fundamentar seus planos de trabalhos docente e se esta teoria era compreendida como fundamental para as aulas.

Na segunda pergunta, o objetivo foi que os professores relatassem sobre as aulas práticas de Educação Física, especificando como eram planejadas e executadas para atender todos os alunos. A terceira pergunta foi sobre qual o impacto do registro documental exigido para as aulas de Educação Física na escola (fichas, livros de chamadas e relatórios que devem ser preenchidos). Finalizando, a quarta pergunta foi sobre a temática da avaliação, a qual foi dialogada junto aos professores.

No final das rodas de conversa tivemos o total de 35 horas de conversas com a participação de 322 professores, divididos em 30 conselhos. Cada conselho

teve uma roda de conversa como consta no apêndice A, e o tempo de cada roda de conversa ficou entre 70 a 90 minutos no período de 19 de abril a 12 de maio de 2021. O planejamento das rodas de conversa se deu por um roteiro (apêndice B) que atendia os objetivos da pesquisa. Todos os conselhos participaram da roda de conversa seguindo os caminhos já planejados. O material registrado nesses encontros em ambiente virtual foi gravado e depois transcrito com auxílio do *Docs Google* na ferramenta por voz. Após a produção do material bruto, transcrito com uso da ferramenta mencionada, foi realizada uma nova leitura para as correções. Essa transcrição resultou em 259 páginas, que foram organizadas em quatro categorias distintas de análise (BARDIN, 2010), definidas em consonância com as seis perguntas previamente estabelecidas para as rodas de conversa.

Essas perguntas foram decorrentes das noções teoria e prática, recorrentes na literatura revisada. O registro documental e a avaliação foram oriundas das discussões realizadas no cotidiano profissional das APAEs paranaenses. O estrato do material transcrito será explicitado na seção destinada à reunião de informações obtidas junto aos participantes da pesquisa e discussão. Para a organização dos dados, recorreu-se à Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010).

3.2 A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Podemos considerar a análise de conteúdo como um instrumento que se adapta às situações de pesquisa tendo um campo de aplicação muito vasto na área das comunicações (BARDIN, 2010). Essa análise/investigação dos dados faz com que a pesquisa busque com imparcialidade os resultados, apresentando-os de maneira fidedigna e confiável. Destaca-se que não podemos aplicar a técnica por aplicar para apenas buscar resultados que já esperamos ou temos como objetivo pessoal de comprová-los. Talvez isso seja a situação mais complicada quando iniciamos nossas análises. Quando o pesquisador está inserido no campo da pesquisa, algumas ideias já estão formuladas, dessa forma, deve-se estar atento a não sucumbir as afirmações feitas *a priori* da pesquisa (BARDIN, 2010).

Mas como interpretar os dados deixando de lado as vivências e/ou argumentos já debatidos? Essa resposta pode ser elucidada por meio de uma análise de conteúdo bem-organizada e planejada. A análise de conteúdo segue dois objetivos que podem trazer essa imparcialidade nos resultados. A ultrapassagem da

incerteza destaca que a leitura do pesquisador não pode ser generalista, e o enriquecimento da leitura que deve destacar as principais intenções das respostas.

Para Bardin (2010), a análise de conteúdo tem como objetivo desvendar a crítica, sendo um método empírico de cunho metodológico que se modifica e se aprimora, aplicado em discursos diversificados.

A análise de conteúdo possibilita entender, por meio de uma descrição criteriosa dos dados, destacando os principais caminhos ou citações de interesse que fazem parte do método. Somente dessa é possível estabelecer uma ligação entre os dados obtidos na pesquisa e os objetivos apresentados. Os dados devem ser analisados exhaustivamente, esse processo indicará ao pesquisador o melhor caminho para o debate e conseqüentemente apresentará ao leitor a ideia daquela análise.

Para a consecução desse processo, deve-se seguir regras para um melhor entendimento, que se dividem em 5. A primeira regra refere-se à homogeneidade da análise, onde as ideias não podem ser misturadas, para não tornar a apresentação ou o debate confuso. A segunda regra é da exaustividade, que tem por finalidade obter todo o conteúdo buscado. A apresentação dos dados, que se configura como a terceira regra, deve ser exclusiva, pois o mesmo conteúdo não pode ser usado em categorias diferentes, evitando-se, assim, uma confusão das temáticas. A quarta regra refere-se à objetividade da análise, apresentando resultados iguais ligados aos objetivos, e por último adequadas ou pertinentes ao estudo. Todo esse rigor demonstra que, se o pesquisador seguir os critérios estabelecidos, conseguirá atingir o objetivo do estudo.

A análise de conteúdo é, portanto, um conjunto de técnicas de análise das comunicações, com o objetivo de analisar e descrever os conteúdos das mensagens. É importante salientar que somente isso não é suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo, os dados não devem ser apenas descritos, mas sim deve ser considerado o que podem mostrar ou apresentar após o seu tratamento. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que recorre a indicadores (BARDIN, 2010). Essa inferência acontece sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio. A inferência se torna um procedimento intermediário da análise. Cuidadosamente os dados devem ser tratados apontando vestígios que não são possíveis de entender ou compreender utilizando outro método. Esse cuidado faz

com que a pesquisa apresente dados com grande relevância. Todo o cuidado na análise refletirá diretamente no alcance dos objetivos, etapa essa requer do pesquisador cuidados e critérios.

Descrevendo a inferência como parte da análise, é importante salientar que o processo utilizado para verificar os dados é de responsabilidade do pesquisador, o mesmo deve entender o campo, o sujeito e os dados. Essa ligação traz um melhor entendimento dos textos. Para um melhor entendimento da análise de conteúdo, é importante compreendê-la como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições e produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (BARDIN, 2010, p. 42).

Essas técnicas devem estar ligadas e entrelaçadas, preocupando-se em buscar a essência da mensagem. Essa análise da essência apresentará resultados diferenciadas, podendo, assim, criar novos caminhos para a pesquisa. A análise de conteúdo, além de se preocupar com a palavra, considera o campo e os sujeitos (BARDIN, 2010). Esse entendimento geral de tudo que está por perto traz para a análise de conteúdo subsídios para explorar da melhor forma possível os dados obtidos, pois

[...] é o trabalhar a palavra e as significações que diferencia a análise de conteúdo da linguística, embora a distinção fundamental resida no outro lado. A linguística estuda a língua para descrever o seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras as quais se debruça. A linguística é o estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens. (BARDIN, 2010, p. 44).

Essas diferenças elucidam muito bem como a análise de conteúdo busca uma totalidade nas respostas. Essa totalidade pode alterar a apresentação dos dados, demonstrando um resultado que pode ser diferente e mais completo do que aquele feito com outras técnicas. É importante destacar que o aprofundamento de análise dos dados no seu total traz respostas e debates importante para reflexão. Certamente, a análise de conteúdo como foi destacada próxima da linguística tem sua ligação direta nas comunicações. O que deve ser entendido é que a comunicação pode ser efetuada de diferentes maneiras, por exemplo, com figuras e documentos.

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2010), é realizada de acordo com as etapas da pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise, a organização do material é essencial, pois irá nortear as outras etapas. Para Bardin (2010), nesta fase, o pesquisador deve realizar: uma leitura flutuante do material, para ver do que se trata; escolher os documentos que serão analisados (*a priori*) ou selecionar os documentos que foram coletados para a análise (*a posteriori*); constituir o *corpus* com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; formular hipóteses e objetivos e preparar o material.

No primeiro contato que se tem com os dados, a leitura flutuante (BARDIN, 2010) é considerada uma fase em que são elaboradas as hipóteses que correspondem as explicações antecipadas, afirmações iniciais que podem ou não ser comprovadas no final da pesquisa.

A regra da exaustividade é utilizada para esgotar todo o assunto, nada deve ser desconsiderado, pois, na pesquisa, todo dado obtido é importante e deve ser analisado. Na regra da homogeneidade, os documentos, que são tomados como referências, não demonstram singularidades. A regra da pertinência estabelece que os documentos e fatos, enquanto princípios de informação, devem ser adequados aos objetivos propostos.

Todos os dados devem se adaptar aos objetivos da pesquisa e um mesmo elemento não deve ser caracterizado em diferentes categorias. Bardin (2010) recomenda, após a leitura flutuante, organizar os indicadores para transformar os dados em unidade e, assim, buscar os resultados apresentados nos objetivos.

Da etapa da exploração do material, fazem parte a codificação e a categorização do material. Na codificação, deve ser feito o recorte das unidades de registro e de contexto. As unidades de registro podem ser a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. Para selecionar as unidades de contexto, deve-se levar em consideração o custo e a pertinência. A codificação evidencia a principal proposta da análise, apresentando uma categorização que, de acordo com Bardin (2010, p. 117),

[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com critério previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 2010, p.117).

Para a escolha das categorias, os critérios de temas, significados e escrita devem ser utilizados. Essa escolha colocará em evidência os objetivos e as hipóteses que foram pré-estabelecidas. É importante lembrar que, quando as categorias são elaboradas, os objetivos devem estar relacionados às mesmas. Dessa forma, a pesquisa indicará resultados pertinentes ao propósito inicial. Toda análise realizada deve estar embasada pelo referencial teórico que foi construído durante a pesquisa. Essa base teórica servirá como legitimação das ideias apontadas. Uma fundamentação teórica coerente com a temática da pesquisa e com as categorias criadas, traz resultados pertinentes ao estudo apresentado.

A análise de conteúdo é uma técnica de análise profunda dos dados, a fim de buscar resultados que podem estar disfarçados nos dados obtidos. A análise profunda e rigorosa segue critérios estabelecidos, para garantir a visibilidade dos dados da realidade pesquisada e sua consistência na discussão sobre as informações produzidas.

Na sequência, os dados da pesquisa são expostos e discutidos, bem como são realizadas as análises decorrentes das informações obtidas junto aos professores de Educação Física sobre as aulas dessa disciplina nas APAEs do estado do Paraná.

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS APAES PARANAENSES: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

A análise de dados produziu um material no qual foi possível dialogar com as questões que foram elencadas no início da pesquisa. Em todo o processo das rodas de conversa, a participação dos professores de Educação Física foi efetiva. Em alguns momentos houve intervenção do pesquisador para que essa participação se tornasse mais dinâmica e atendesse aos objetivos da pesquisa. A Federação das APAEs esteve apoiando todas as rodas de conversa orientando os diretores para que os professores das escolas pudessem participar. Já na execução das rodas de conversa, os professores demonstraram uma grande expectativa pela participação e que essa participação pudesse traçar um novo caminho da Educação Física.

Decorrentes da categorização, nas rodas de conversa foram abordados os seguintes temas: Teoria do planejamento das aulas de Educação Física; Prática das aulas de Educação Físicas nas APAEs; Documentação preenchida nas aulas de Educação Física; e Avaliação nas aulas de Educação Física.

As equipes pedagógicas, durante o processo das rodas de conversa, destacaram informalmente uma preocupação prévia com as falas dos professores, mas mencionaram que durante o processo foi demonstrado o contrário. Algumas críticas foram realizadas, mas as falas dos professores demonstraram um apoio das equipes pedagógicas e das direções das APAEs às aulas de Educação Física.

Nas rodas de conversa, por muitas vezes, foram discutidos assuntos aleatórios, mas foi entendido que isso contribuiu para a participação de todos, pois possibilitou uma maior interação entre os participantes. Na discussão dos resultados, houve uma preocupação, pois o pesquisador participa ativamente da Educação Física nas APAEs e isso poderia ter alguma influência nos dados. Para que a transcrição dos dados fosse a mais fidedigna possível, as falas dos professores se mantiveram no formato original, sendo utilizadas sem resumos ou adaptações.

A seguir apresentam-se quadros com a caracterização dos professores participantes da pesquisa no que se refere ao tipo de vínculo com a APAE, ao tempo de experiência profissional geral e específica, à formação acadêmica.

PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Quadro 1: tipo de vínculo

Professores	QPM	Cedidos pela Prefeitura	Convênio/CLT	Não informaram
322	71	01	217	33

Fonte: autor (2022)

Os sujeitos de pesquisa foram 322 professores que atuam nas Escolas Especiais no Estado do Paraná, sendo 179 professoras e 143 professores. Seus contratos de trabalho com a instituição correspondem a 217 professores contratados pela APAE por um convênio financeiro firmado com o Estado, 71 professores do quadro próprio do Magistério (QPM) cedidos para a Escola, 01 professor cedido pela prefeitura e 33 não informaram seus vínculos empregatícios.

Quadro 2: tempo de experiência profissional geral

Tempo como Professor			
Menos de 01 ano	04	21 anos	03
01 ano	11	22 anos	02
02 anos	18	23 anos	04
03 anos	18	24 anos	02
04 anos	12	25 anos	06
05 anos	13	26 anos	02
06 anos	12	27 anos	0
07 anos	11	28 anos	0
08 anos	19	29 anos	02
09 anos	11	30 anos	09
10 anos	29	31 anos	01
11 anos	09	32 anos	04
12 anos	15	33 anos	01
13 anos	14	34 anos	01
14 anos	13	35 anos	01
15 anos	21	36 anos	0
16 anos	9	37 anos	01
17 anos	10	38 anos	0
18 anos	13	39 anos	0
19 anos	06	40 anos	01
20 anos	08	Não informaram	05

Fonte: autor (2022)

Quadro 3: tempo de experiência profissional específica

Tempo como Professor na Escola Especial (APAE)			
Menos de 01 ano	09	21 anos	02
01 ano	14	22 anos	01
02 anos	25	23 anos	03
03 anos	32	24 anos	04
04 anos	27	25 anos	03
05 anos	29	26 anos	04
06 anos	19	27 anos	01
07 anos	15	28 anos	0
08 anos	25	29 anos	0
09 anos	10	30 anos	06
10 anos	18	31 anos	0
11 anos	05	32 anos	02
12 anos	11	33 anos	0
13 anos	03	34 anos	0
14 anos	07	35 anos	0
15 anos	11	36 anos	0
16 anos	02	37 anos	0
17 anos	06	38 anos	0
18 anos	06	39 anos	0
19 anos	04	40 anos	01
20 anos	09	Não informaram	07

Fonte: autor (2022)

Quadro 4: ano de formação

Ano de Formação			
Em formação	01	2001	08
2021	03	2000	02
2019	05	1999	06
2018	10	1998	04
2017	09	1997	02
2016	12	1996	01
2015	05	1995	03
2014	17	1994	03
2013	14	1993	02
2012	16	1992	01
2011	15	1991	02
2010	21	1989	04
2009	19	1988	02
2008	22	1987	01
2007	17	1986	02
2006	15	1985	02
2005	17	1984	02
2004	14	1983	01
2003	12	Não Informou	19
2002	11		

Fonte: autor (2022)

Quadro 5: pós-graduação

Pós-graduação			
Mestrado	3	4 Especializações	24
3 Especializações	44	2 Especializações	55
01 Especialização	191	Nenhuma	4

Fonte: autor (2022)

Quadro 6: área de especialização

Área Especialização			
Educação Especial	214	Educação Inclusiva	45
Educação Física Escolar	36	Educação Física Adaptada	13
Outras	204	Mestrado Ensino	02
Mestrado Educação	1	Não Informaram	31

Fonte: autor (2022)

Os quadros acima expostos apontam para tempos de experiência profissional, geral e específica na APAE, variado. Esse é um aspecto que pode ser positivo para a troca de experiências diversificadas. Do mesmo modo, o momento da graduação, também variado, pode enriquecer os diálogos acadêmico-profissionais. E sobre a formação continuada, no que se refere aos estudos em nível de pós-graduação, chama a atenção a presença de muitos professores com especialização na área da educação especial e inclusiva e da educação física adaptada. Enfim, professores com curso superior e estudos que continuaram em alguma medida na área específica de atuação profissional.

4.1 ASPECTOS TEÓRICOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Essa temática foi desenvolvida para compreender e entender quais as teorias que os professores de Educação Física utilizam para fundamentar o planejamento da disciplina do ano letivo e, ainda, se essa(s) teoria(s) está(ão) relacionada(s) aos objetivos pensados pelos professores no início do trabalho. Nessa temática, percebe-se um padrão na utilização do que os professores consideram como teorias, assim se manifestam os professores de Apucarana e Arapoti:

Aí a gente vai nessa linha aí né, na busca dos conteúdos na BNCC e também na

apostila que veio da Federação das APAES, muito antiga, eu pego a atividade lá. (APUCARANA 03).

Vamos lá então, os conteúdos que já vem pronto na proposta, que vem que a escola me passa (ARAPOTI 01).

Entende-se que a escola recebe uma orientação da Federação das APAEs para a organização do planejamento, como cita o professor de Arapoti. Essas afirmações demonstram que essas escolas seguem as orientações do governo estadual (PARANÁ, 2008).

Alguns docentes das equipes pedagógicas das escolas relatam que não podem alterar o que é estipulado, cabendo ao professor colocar no seu planejamento o que a escola orienta. A autonomia do professor na busca e elaboração do seu planejamento, relacionando-o à prática docente é componente primordial para a organização da Educação Física, as teorias utilizadas podem fazer parte de outras áreas do conhecimento (BETTI, 1996).

Nós utilizamos a BNCC e nós temos que fazer nosso planejamento em cima e não pode ser mudado (CAMPO MOURÃO 01).

Esse engessamento na organização e elaboração do planejamento de Educação Física demonstra a pouca autonomia dos professores para organizar seu trabalho, como cita o professor de Cianorte:

Olha nós estamos utilizando aquele caderno 4 que veio, eu particularmente não gosto, mas aqui manda a gente obedece entendeu? A escola optou por utilizar esse caderno 4 esses conteúdos. E é assim que está sendo a organização da Educação Física (CIANORTE 01).

Dos 28 conselhos participantes, todos relatam a mesma situação, que a escola fornece algumas orientações e eles as seguem para a elaboração do planejamento. Essa limitação de mudanças e a falta de autonomia docente na organização e fundamentação teórico-metodológica da Educação Física pode trazer dificuldades para os alunos com deficiência como cita Alves (2013) em seu estudo.

A falta de recursos bibliográficos para a Educação Física é destacada pelos professores, alguns buscam os mesmos nas escolas comuns, adaptando as teorias. Costa e Munster (2017) destacam a importância de material próprio e mais próximo da realidade. Utilizar recursos bibliográficos organizados para outra realidade

escolar pode não trazer benefícios, devido às muitas adaptações que são necessárias.

No primeiro segundo ciclo eu tive bastante esse livro do regular, eu tiro algumas coisas desse livro, tá não sei se todo mundo tem esse livro, dá para tirar bastante coisa dele, até meu esposo que trabalha na Prefeitura de Arapongas eu peguei dele esse livro porque a gente não tinha (ARAPONGAS 02).

A adaptação do conteúdo do livro efetivada pela professora se deu pela falta de material específico, e sua utilização foi possível pelo acesso desta professora aos livros do município. A utilização dos materiais do ensino comum também acontece em outras escolas como cita a professora de Apucarana:

O meu eu dou uma misturada porque eu pego as DCEs eu entro no dia a dia educação, eu tenho como base aquela lá, então eu uso os conteúdos estruturantes, os conteúdos de base específico, porém eu faço adaptações nas atividades (APUCARANA 05).

Alguns conselhos utilizam da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), como é o caso do Conselho de Cascavel. Chama a atenção a utilização de um material específico da região, da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) que possui um currículo para a Rede Municipal e as APAEs acabam utilizando para as suas propostas. Essa utilização, de um material regional, demonstra que a falta de um material próprio para a educação especial faz com que os professores busquem apoio nos materiais da Educação Física convencional.

Eu trabalho já há bastante o tempo, além da BNCC, a proposta curricular da escola e também o currículo básico que tem aqui da AMOP da região de Cascavel (CASCVEL 03).

A realidade da prática da Educação Física é citada pelos professores como um obstáculo a ser superado na elaboração dos planejamentos. Muitos destacam que os materiais apresentados para a utilização estão muito desconexos com as aulas. A esse respeito os professores dos Conselhos de Cianorte e Foz do Iguaçu citam que:

Nós aqui como as outras professoras falaram, a gente tem que seguir o caderno quatro, mas a gente adapta dentro da realidade, porque a gente sabe que não existe

como colocar muita coisa, praticamente 90% do que tá lá nossa realidade é diferente. (CINANORTE 03).

Na verdade, esse caderno quatro, ele praticamente vincula ao regular, os jogos brincadeiras e esportes onde coloca a vôlei, basquete, handebol e muitas vezes não está pertinente a nossa realidade né? O nosso aluno precisa mais a questão motora (FOZ DO IGUAÇU 02).

Os alunos diferenciados que frequentam as APAEs necessitam de conteúdos diferenciados, as turmas são separadas por idades, dessa forma tem alunos que necessitam de um conteúdo mais específico e que os materiais fornecidos acabam não atendendo estas especificidades. A realidade da Educação Física acaba sendo diferente do que a teoria apresentada, como menciona o professor do Conselho de Laranjeiras do Sul.

A gente busca bastante na BNCC, no MEC que tem alguma coisa assim, que na realidade eles pedem para a gente seguir, o que eu acho errado né? A realidade para nós, porque não tem nada, não é que não tenha nada, é que a gente segue muito os parâmetros da educação normal (LARANJEIRAS 01).

Os conteúdos que constam nos planejamentos, adaptados em relação aos materiais apresentados pela escola, necessitam de muitas modificações para que atendam às necessidades dos alunos nas aulas de Educação Física. Conteúdos convencionais como esporte, ginástica, dança e lutas podem exigir muitas adaptações e os objetivos destes conteúdos podem não ser alcançados. A Educação Física pode ser organizada para desenvolver outros conteúdos que se aproximem da realidade, entendendo, assim, como uma Educação Física aplicada (BETTI, 1996). Alunos da educação especial necessitam de manutenção no desenvolvimento das valências motoras básicas, como descreve o professor de Londrina.

Hoje uso a base comum curricular comum e como você falou, eu não acho que ela esteja totalmente voltada para a educação especial, inclusive na reunião em Pato Branco, que você falou, na roda de conversa das valências motoras, que na escola a gente trabalha muito na educação especial quando as turmas têm alunos mais comprometidos né (LONDRINA 04).

O professor destaca o trabalho com alunos com grandes comprometimentos que estão inseridos nas turmas e necessitam de atividades mais simples para a

realização dos movimentos básicos. Fiorini e Manzini (2018) frisam a importância das adaptações de conteúdos, estratégias e metodologias. O currículo utilizado com conteúdos distantes da realidade dos alunos pode conduzir a uma baixa participação deles nas atividades e, conseqüentemente, os objetivos propostos podem não ser atingidos, como cita o professor do Conselho de Foz do Iguaçu.

Mas esse currículo de repente não foi feito, como o caderno 4, BNCC não foi feita por alguém que está em chão de turma de alunos, uma cadeirante com deficiência visual, baixa visão, tem sequelas de paralisia, não consegue se movimentar, o outro já tá mais velho cansado, e você tem que entrar, tem que transformar tentar fazer (FOZ DO IGUAÇU 04).

Sendo os conteúdos oferecidos muito próximos dos conteúdos convencionais, pode haver um distanciamento da teoria presente na proposta pedagógica apresentada e da prática executada. A Educação Física na escola especial poderia seguir a linha de pensamento de Betti (1996), que destaca que a disciplina deve atender seu objetivo pedagógico. A não organização ou planejamento específico para os alunos com grande comprometimento faz com que a ideia elaborada e organizada no início do ano letivo não seja realizada na prática. Dessa forma, o planejamento só tem como objetivo registrar oficialmente um trabalho que fica no papel e não na prática, como destaca o professor do Conselho de Tomazina.

Eu acho assim, que tinha em relação a teoria e prática pelo menos um pouco do que a gente faz aqui. Tem muitas coisas que a gente acaba às vezes ficamos na teoria, porque realmente, às vezes, não consegue colocar na prática o que a gente coloca no papel, porque muitas vezes somos obrigados a colocar algumas coisas no papel e que na verdade, na prática ela dificilmente vai conseguir fazer funcionar, fazer acontecer (TOMAZINA 01).

Na roda de conversa, a sugestão de elaboração de um material próprio da Educação Física na escola especial foi muito citada entre os professores. Isso demonstra que as referências metodológicas utilizadas hoje são da Educação Física convencional e adaptadas às realidades escolar de cada instituição. Esse processo pode estar diretamente ligado ao pensamento de Bracht (1999), ao citar a importância de que a disciplina conquistar seu valor na área pedagógica.

Elaborar um material com a participação dos professores que atuam

diretamente com os alunos que frequentam as instituições, além de fortalecer o planejamento da disciplina, pode servir como suporte para professores que recebem alunos com deficiência no ensino comum. Um currículo específico e adequado à realidade de cada APAE pode contribuir para a Educação Física auxiliar no desenvolvimento global do aluno, principalmente àqueles que possuem grandes dificuldades, como citam os professores dos Conselhos de Umuarama e de Cascavel.

Eu acho sim muito bacana criar um currículo para gente, e esse currículo ele vai contemplar todas as escolas, independente da escola ter um espaço físico adequado e como poder adaptar né? (UMUARAMA 01).

Acho que passou da hora da APAE, acho que tinha seu próprio, seguir o próprio material próprio, alguma coisa diferente, porque a gente pega dos outros né? Do ensino regular para fazer a nossa, eu acho que ele deveria ter o seu próprio planejamento né (CASCAVEL 06).

A citação da professora do Conselho de Cascavel destaca o tempo que o movimento apaeano oferece a Educação Física para os alunos e que a disciplina acabou sendo organizada, discutida e planejada por outras áreas. É importante destacar que o debate entre professores que atuam nas instituições para criar estratégias de atendimento é o melhor caminho para a organização de uma Educação Física pensada para todos os alunos.

As APAEs são instituições que mantêm programas de atendimentos especiais, os materiais teóricos utilizados devem ser diferenciados e voltados às especificidades dos alunos, a adaptação dos modelos convencionais demonstra uma falta de organização da disciplina. A falta de organização citada tem relação direta com a Educação Física na escola especial. Estudos de Betti (1996) e Bracht (1999) destacam a necessidade de uma organização da Educação Física convencional, que poderia ser utilizada para fundamentar a escola especial. A afirmação dos autores evidencia uma possibilidade. Nos relatos dos professores nota-se uma aproximação da Educação Física convencional de uma forma pouco debatida ou organizada. O processo deve ser amplamente discutido se aproximando da realidade das escolas especiais.

Os conteúdos apresentados pela Federação das APAEs, junto com o Departamento de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação e do

Esporte, não possibilitam a participação de todos os alunos nas aulas, como menciona a professora do Conselho de Cianorte:

O nosso material deveria ser diferenciado, porque eu não sei também das outras APAES, mas por exemplo, eu tenho uma turma que, por exemplo, eu não consigo trabalhar futebol na sua essência, porque são todos os cadeirantes com paralisia cerebral, não existe como você trabalhar esse conteúdo, é Ilusão, porque a gente tem que registrar no livro de registro, então aqui eu vejo assim né, eu vejo que a gente não tem essa liberdade, quando você tem para fazer o conteúdo (CIANORTE 03).

A preocupação da professora é de oferecer conteúdos para os alunos com grandes comprometimentos, utilizar-se de um conteúdo convencional com grandes adaptações pode não atender aos objetivos da disciplina e sim atender apenas a uma obrigação burocrática como foi citado. A limitação de buscar conteúdos diferenciados vem ao encontro do que Betti e Zuliani (2002) destacam, ao mencionarem que, por meio século, a Educação Física ficou limitada à tradição técnico pedagógica que dificulta um planejamento para alunos com grande comprometimento. Além da organização da disciplina, um currículo produzido pelos próprios professores poderia orientar novos professores e sanar dúvidas em relação ao desenvolvimento das práticas.

Eu acredito que seria um passo muito importante para nós da Educação Física se acontecesse isso, porque acredito que nós como professores, às vezes, a gente se sente meio desamparado, então acredito que seria um passo muito importante aqui no Paraná se acontecesse isso, é meu ponto de vista (FOZ DO IGUAÇU 04).

O professor de Foz do Iguaçu também destaca:

Também concordo nós que estamos há anos ali na Educação Especial aí passa ano entra ano e depende sempre nosso quadrado, cada um na sua escola, elaboração, correr atrás, cada uma coisa do seu jeito, nós não temos uma linha para seguir, o que trabalhar, como no ensino regular né? (FOZ DO IGUAÇU 06).

Organizar um material próprio para a Educação Física na escola especial, não significa fortalecer que o atendimento de alunos com deficiência deve ser feito nas instituições especiais, mas sim poderá oferecer um programa de Educação Física que será desenvolvido em todo âmbito educacional, não importando a organização da instituição, podendo ser um centro de atendimento ou uma escola

especializada. Betti (1996) destaca a importância de uma teoria da Educação Física, um campo dinâmico de reflexão, pensando na prática filosófica, na prática social e na teoria da Educação Física. Os professores planejam e organizam suas aulas para os diferentes alunos baseados no conhecimento útil que possuem, não se utilizam de conhecimento científico (BETTI, 1996).

Em todos os conselhos, os relatos se aproximaram, ou seja, ficou evidenciado que os materiais fornecidos pela escola não devem ser alterados, e mesmo que não sejam trabalhados nas aulas práticas, devem constar nos relatórios finais. Houve um pedido na organização de um material próprio da Educação Física, elaborado por professores que estão atuando na escola especial, para que todos possam ter uma base comum e, assim, auxiliar no planejamento das aulas. Após as rodas de conversa, nota-se que, quando se fala em teoria, a carência de um material especializado é destacada, e que a teoria utilizada hoje não condiz com a realidade da prática.

A Educação Física deve ser organizada de forma que atenda as necessidades dos alunos da educação especial. Nas APAEs, os conteúdos devem ser planejados e organizados de forma que todos os alunos possam participar. A criação de um material próprio pode permitir que professores da rede apaeana organizem a Educação Física de forma mais participativa, diminuindo a lacuna entre a teoria e a prática. Betti (1996) e Bracht (1999) destacam como a Educação Física pode ser organizada e apresentar um planejamento adequado para a prática pedagógica. Na educação especial, podemos compreender esse pensamento e buscar uma Educação Física mais próxima da realidade das APAEs do Estado do Paraná.

4.2 ASPECTOS PRÁTICOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física nas escolas especiais é realizada em duas aulas semanais por turma. Essas turmas são as mesmas dos professores regentes de sala de aula e, dessa forma, os alunos apresentam grande diversidade em relação às suas deficiências e necessidades. O planejamento das aulas é elaborado por turma e as aulas são com todos os alunos. Algumas escolas possuem atendentes para auxiliar no momento das aulas, mas, em sua grande maioria, somente o professor de Educação Física está com os alunos, o que dificulta o trabalho quando

uma turma tem alunos com diferentes especificidades. Professores do Conselho de Cascavel destacam a falta de atendentes ou auxiliares durante as aulas de Educação Física.

Acontece muito disso né, a gente tem em uma sala cadeirante, aluno autista, eu sou sozinha na escola (CASCVEL 09).

Somos uma escola pequena, também temos essa dificuldade de ter em sala de aula, autista, DI com as síndromes, tudo junto e não tem mais ninguém, porque eu trabalho sozinha na turma né (CASCVEL 10).

A falta de atendentes nas aulas pode trazer dificuldades para os professores e para os alunos, pois quando há necessidade de atender individualmente o aluno, os demais ficam aguardando como citou a professora de Ivaiporã. As adaptações são necessárias para uma participação de todos. Simões *et al.* (2018) e Alves (2013) salientam que as mudanças de estratégias contribuem para uma aula de Educação Física participativa.

Mas é incoerente dizer que todos participam ao mesmo tempo, aqui temos uma turma bem comprometida que tenho uma auxiliar na hora da aula para me ajudar (IVAIPORÃ 01).

A individualização das atividades nas aulas pode contribuir muito com a interação dos alunos. Walter, Harnisch e Borella (2020) e Rodrigues e Tavares (1999) afirmam que processos individualizados podem sanar problemas na realização das atividades com o coletivo, e que a intervenção do professor nas atividades é fundamental para o desenvolvimento de uma Educação Física participativa. Nessa direção, corroboram Chicon, Sá e Fontes (2013), Souza e Pich (2013) e Chicon *et al.* (2016). Isso atesta que um encaminhamento adequado para a interação de todos, implica em adaptações de forma individual, de acordo com as especificidades de cada aluno.

É importante realçar que alguns professores realizaram projetos com a ajuda de voluntários para auxiliarem nas aulas. A professora de Jacarezinho menciona um projeto que desenvolveu envolvendo alunos de duas escolas.

Essa falta de atendente no momento que a gente tá com uma turma heterogênea cheia de alunos comprometidos misturados, fez com que eu tivesse até um projeto

aqui 2019. Como trabalho também numa outra escola aí eu peguei alunos dessa escola, conversei com a direção da escola né, com as duas escolas e fiz um projeto com alunos, eram seis alunos apenas, e eles fizeram uma espécie de trabalho voluntário dentro da APAE, olha a loucura que eu fiz, porque eu não tinha atendente para me ajudar (JACAREZINHO 07).

Foi destacado nas conversas que, em algumas escolas, em turmas onde alunos têm idades menores, existe o acompanhamento de atendentes ou auxiliares, como cita a professora de Cianorte:

Nas turmas iniciais eu tenho uma pessoa que acompanha né, então enquanto eu trabalho de pré um pouco menor, eu tenho alguém que fica na quadra sentado cuidando desses alunos, então trabalho 1 a 1, quando estou com os maiores é um pouco mais complicado, só que agora eles já compreenderam que cada um tem que participar da sua maneira (CIANORTE 05).

Nas APAEs, a organização pedagógica separa as etapas de ensino, sendo que há desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos. Na fala de uma professora, atendentes ou auxiliares participam nas aulas apenas nas turmas de menor idade. Isso indica que turmas de alunos com idades mais avançadas não necessitam de auxiliares. Nesse caso, pode-se afirmar que a participação de atendentes nas aulas condiz com a idade e não com as necessidades dos alunos.

Questionou-se, nas rodas de conversa, como essas práticas são organizadas e desenvolvidas e quais as sugestões dos professores para as mudanças nesta organização, considerando-se a diversidade de alunos nas turmas? As APAEs atendem alunos com deficiência intelectual, deficiência múltipla e transtornos globais do desenvolvimento, e a aula de Educação Física deveria apresentar atividades nas quais todos pudessem participar efetivamente. A esse respeito, a professora do Conselho de Arapoti destaca:

E pelo fato assim, de termos vários alunos com comprometimentos diversos, acaba aqui no papel ou planejamento é feito em geral, e a metodologia que a gente aplica na prática é individualizada, então você um aluno com uma atividade e tá trabalhando outro, porque esse planejamento não engloba todos eles na mesma atividade, então a gente trabalha assim (ARAPOTI 06).

O planejamento das aulas é para o coletivo, mas sua aplicação é individual devido às diferenças entre os alunos. Na atualidade, nas instituições especiais, os professores são instruídos para realizar o Plano de Atendimento Individualizado

(PAI) para cada aluno. Esse plano serve de suporte para as estratégias de ensino durante o ano letivo. Pelas declarações dos professores, temos uma divergência, pois é feito o PAI, mas as aulas são realizadas em grupo. Como citam uma professora de Campo Mourão e outra de Foz do Iguaçu:

A prática, no papel é facinho de resolver, aí a gente tem um PAI para gente né dá conta nele com aquele aluno, eu tenho um aluno cadeirante e o pai dele está voltado para ele, para as condições dele, só que ele tem que ele está inserido numa turma que tem crianças que ainda que corre principalmente o EJA né (CAMPO MOURÃO 04).

A realidade em relação a teoria é linda e maravilhosa, o papel nos abrange, ele tá lindo né, mas eu tenho que adaptar conforme a quantidade de alunos tem, depende de um cadeirante aquela turma você tem que fazer uma transformação do vai trabalhar (FOZ DO IGUAÇU 02).

A escola especial atende alunos com deficiência, pela denominação entende-se que as turmas são diferentes das convencionais e que os professores precisam de estratégias diferenciadas nas aulas de Educação Física, como cita a professora de Ivaiporã. Andrade e Freitas (2016) evidenciam que a participação efetiva de alunos com deficiência nas aulas contribui muito para o desenvolvimento global deles. As APAES têm na sua clientela alunos com deficiência e as aulas devem ser organizadas de forma que todos sejam atendidos.

A gente tem que colocar o pé no chão e saber que a gente trabalha numa escola especial, é Escola de Educação Básica, porém é especial, então essa diversidade, essa pluralidade, esses alunos tudo embolado aí é uma coisa que nós vamos ter que enfrentar, na verdade nós temos que estar sempre adaptando, tanto atividade material até o próprio horário de dar aula, porque nós temos alunos idosos, bebês né (IVAIPORÃ 05).

Mesmo sabendo das diversidades, uma melhor organização das turmas e das aulas de Educação Física pode fortalecer o desenvolvimento do aluno com deficiência. Acredita-se que um melhor aproveitamento das aulas, atentando-se para as especificidades dos alunos, com o auxílio de atendentes e uma metodologia adequada pode suprir as necessidades apresentadas. As aulas de Educação Física que não são planejadas ou organizadas para todos os alunos, impedem a participação de todos, dessa forma, o desenvolvimento da maioria ficará comprometido. Chicon e Mendes (2011) acentuam que o desenvolvimento de

atividades individuais em um grupo, faz com que a atenção do professor seja voltada apenas para um aluno, os outros acabam ficando de fora deste contexto, ocorrendo assim a não participação nas atividades oferecidas.

Eu acabo sentindo assim, que eu mesma excluo, mesmo eu conversando, mesmo eu buscando, digamos a mesma atividade de uma forma adaptada, mesmo assim (CAMPO MOURÃO 05).

Eu acho que eles vão concordar da escola também que infelizmente a gente não consegue dar 100% da aula, para essa questão mesmo a escola tentando deixar uma turma homogênea mas nunca fica homogêneo, então sempre tem um que é deficiente visual, eu tenho uma turma por exemplo que todos são excelentes, eu tenho um cadeirante e aí ele fica boa parte da aula observando, para poder dar o conteúdo ele ficava boa parte da aula observando para depois eu fazer alguma coisa de 10 15 minutos específico para ele, enquanto os outros alunos jogam, quem consegue jogar por exemplo sozinha né (MARINGÁ 06).

E complementa:

Já são 12 anos dentro da escola, mas ainda fico frustrado por não conseguir, por exemplo pegar esse menino cadeirante e fazer atividade que ele, e só tô falando de um aluno por exemplo, que a gente tem aluno que ele usa capacete e se autoagride, ele fica ali, tem aula de ficar a aula inteira de mão dada com ele para ele poder fazer alguma coisa entendeu (MARINGÁ 06).

Essa frustração foi destacada por mais professores e atestam que, na organização em que a Educação Física se encontra, os professores continuarão a ter este sentimento. Esse destaque é mencionado no estudo de Rossi *et al.* (2019) que asseveram que a teoria, na formação dos professores, não está relacionada à prática. A dificuldade de participação dos alunos com grande comprometimento nas aulas de Educação Física pode implicar numa frustração do professor, como destaca uma professora do Conselho de Maringá:

Eu sou muito frustrada com relação aos cadeirantes, porque eu fico vendo parece assim, eu me sinto impotente, eu falo assim, mas parece que a gente atende um e eles ficam ali sentados, aí por mais que a gente, eu não tenho ninguém que fica ali junto comigo né (MARINGÁ 08).

A limitação dos professores de Educação Física no desenvolvimento das aulas, pela possível falta de organização ou de auxiliares, demonstra que, muitas

vezes, passam a cumprir um papel burocrático exigido pela escola. A esse respeito uma professora de Paranaguá destaca:

Então para mim é bem complicado, isso eu já questionei bastante a nossa APAE aqui e isso gera uma dificuldade para atender a todos né, não tem como fazer, você faz uma coisa vamos dizer assim Meia Boca, para você atingir o maior número possível, claro, mas é sempre com uma limitação, muito ruim assim sabe, é muito, muito difícil mesmo, então eu fico muito indignada porque eu não consigo trabalhar nada (PARANAGUÁ 05).

É importante destacar que a heterogeneidade de alunos em uma turma pode auxiliar no desenvolvimento de todos os envolvidos como foi citado por Fernandez (2002). Para atender todos os alunos, o professor necessita realizar várias atividades na mesma aula. Isso é destacado na fala da professora do Conselho de Santo Antônio do Sudoeste:

Antigamente educação física era selecionada né? Passava e pegava esse aluno, mais ou menos ela classificava, hoje eu pego uma turma com 12, uma cadeirante, uma caminha com dificuldade e 4 que fazem tudo, tem às vezes eu tenho três atividades dentro da minha aula, não consigo trabalhar uma atividade só com todo mundo eu divido a turma e do 3 atividades às vezes eu faço isso né (STO ANTONIO 02).

Estratégias na organização da disciplina também foram destacadas, como fala o Professor de Ponta Grossa:

Eu vou falar como eu trabalho, eu pego nos primeiros horários os alunos que têm mais habilidade e nos últimos horários aqueles mais comprometidos, acredito que dessa forma a gente consegue trabalhar melhor, então eu penso dessa forma, nós dividimos juntos com o pessoal de artes (PONTA GROSSA 04).

A participação de alunos com diferentes desenvolvimentos deve acontecer nas aulas desde a sua interação com os colegas até na prática das atividades. Alves e Duarte (2012) asseveram que a comunicação entre todos é essencial para um processo participativo. O destaque do professor de Toledo chama a atenção por evidenciar que a parte teórica é muito diferente da parte prática:

É um conto de fadas, porque a gente não consegue envolver todos na mesma atividade é muito difícil isso, é claro que todos estão presentes na mesma atividade, estão na mesma aula, porém realizando a mesma coisa a gente conseguir dar

atenção o suporte a todos ao mesmo tempo eu não consigo (TOLEDO 02).

A diferenciação da teórica para a prática é destacada pela professora de Umuarama:

Uma coisa é a prática, outra é a teoria, se você tem alunos muito comprometidos não tem como você aplicar determinado conteúdo, com eles você tem que se readaptar ao conteúdo ali na aula, para atender aquela turma (UMUARAMA 05).

Nas falas dos professores, percebe-se a lacuna entre a teoria e a prática. Aponta-se que todo o planejamento da Educação Física pode estar sendo realizado apenas para uma formalidade documental. As APAEs têm muitos alunos com grande comprometimento, os quais estão nessas instituições especializadas porque necessitam de programas diferenciados por intermédio de atendimento especializado que atendam às suas especificidades. Os professores fazem as adaptações nas aulas, pois, geralmente, a teoria apresentada evidencia uma desconexão com a realidade. Alguns professores citam estratégias na divisão de turmas para um melhor atendimento, como destaca o professor do Conselho de Toledo:

Realmente é difícil trabalhar assim na mesma aula ali com todos, geralmente o que vai acontecer com os menos comprometidos e depois faz os mais comprometidos, geral com todo mundo é difícil (TOLEDO 05).

Alguns professores mencionaram que utilizam estratégias diferenciadas no atendimento dos alunos, como a escola que tem apenas um espaço para a Educação Física, várias turmas e professores que ocupam o mesmo espaço. Dessa forma, as atividades são divididas entre os professores e os alunos separados por desenvolvimento motor, como cita o professor de Cascavel. Essa é uma forma de organização diferente das demais utilizadas nas outras escolas e, quem sabe, talvez, um novo método (BETTI, 1996).

Então a gente planeja aula de forma junta e aplica junto né, no mesmo espaço, só tem um ginásio ali e desce todos e a gente tenta fazer assim para os cadeirantes, os mais comprometidos a gente já planejou uma atividade com eles e dois professores estão com esses que participa um pouco mais na área motora e um ou dois têm um outro tipo de atividade com esse grupo, mas estão todos juntos entende? (CASCAVEL 07).

Na fala do professor, percebe-se que informalmente existe uma divisão nas turmas, para que cada docente possa trabalhar com um grupo específico e mais homogêneo. Vários professores utilizam o mesmo espaço, as atividades são divididas entre esses professores e os alunos são atendidos dessa forma. O professor do Conselho de Cascavel ainda destaca a importância de um material teórico específico da Educação Física para alunos mais comprometidos para planejamento das aulas:

Quando você falou que a gente precisa de um material específico era minha língua estava coçando para falar justamente isso, para esse aluno né, porque às vezes a gente acaba entrando um pouco na fisioterapia, na terapia ocupacional, alguma coisa assim, junto com a nossa disciplina porque a gente não tem muito recurso não sabe para onde correr na hora de planejar aula (CASCVEL 07).

A fala do professor do Conselho de Cascavel expressa as dificuldades dos docentes nas aulas, em relação aos alunos com grandes comprometimentos, que implicam dúvidas de como prosseguir na utilização de estratégias e metodologias. Alves *et al.* (2017) enfatizam as dificuldades de professores em alterar estratégias e metodologias nas aulas.

Um destaque importante nas falas dos professores é no comprometimento apresentado pelos alunos, como a Educação Física é planejada com conteúdos geralmente esportivos e de desenvolvimento motor os professores relatam grandes dificuldades em lecionar estes conteúdos para alunos com grandes comprometimentos. Metodologias diferentes do convencional são apresentadas na prática para que os alunos possam participar por algum momento da aula. Vasconcelos *et al.* (2016) já citavam que a normalização nas atividades pode trazer problemas nas aulas.

Quando tem as alunas mais comprometidas, vêm da área rural eu trabalho dentro da sala, música alongamento, brincadeira ali, eu tenho alunos que se locomovem, tem alunos que a gente tem que colocar na cadeira de roda, caso de autismo profundo, é um corpo respirando, aí é difícil de levar para quadra, mas eu gosto de levar pelo menos os melhores (LOANDA 02).

A fala do professor mostra que os alunos que têm comprometimento ficam limitados nas atividades em sala de aula pela dificuldade de locomoção até a

quadra. Como já foi destacado por vários professores, o auxílio de atendentes ou professores auxiliares pode melhorar esse atendimento.

As práticas apresentadas pelos professores destacam que existe uma divisão das turmas de maneira informal, com a preocupação de que os alunos possam participar das atividades de educação física. A falta de atendentes ou auxiliares para as aulas de educação física foi destacada como demanda dos professores. Uma mudança nessa organização, com professores contando com auxiliares, pode fazer com que a participação dos alunos nas aulas seja mais efetiva.

4.3 COMO DESDOBRAMENTOS DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: A AVALIAÇÃO E O REGISTRO DO TRABALHO REALIZADO

O questionamento sobre a avaliação, além de ser citado nas pesquisas feitas no trabalho, apareceu também no relato dos professores. Nas rodas de conversa, os docentes mencionaram que ela não condiz com a realidade da educação física, que a ficha avaliativa está servindo apenas para um processo de legitimação dos conteúdos trabalhados sem ter o verdadeiro significado que é entender todo o processo educacional.

Nas escolas especiais, o processo avaliativo dos alunos ocorre por bimestre e por semestre. No final de cada bimestre, é preenchida uma ficha quantitativa atribuindo os conceitos: Realiza (R), Realiza com Ajuda (RA) e Não Realiza (NR). No final de cada semestre, estes conceitos são repetidos no livro de chamada e é feita uma avaliação descritiva de cada aluno. Nas informações deve constar o que o aluno executou no semestre e se ele conseguiu atingir os objetivos propostos no planejamento. A avaliação deve ser realizada com o objetivo de problematizar as ações pedagógicas, não apenas para conceituar um aluno ou atribuir algum valor (BETTI; ZULIANI. 2002).

Como foi relatado pelos professores nas rodas de conversa, a avaliação se tornou uma ferramenta em que não auxilia o professor no processo educacional, pois não está ligada às práticas efetuadas pelas disciplinas e os conceitos utilizados ficam confusos. A esse respeito, um professor de Apucarana e outro de Cianorte citam:

E fazendo avaliação né, do conteúdo que foi proposto, daí por exemplo vou jogar o esporte ali afundamento né, chuta específico, assim se ele faz, que eu acho ruim é a nomenclatura lá, porque é muito vazia, cada um interpreta de uma forma né, o realiza, realiza parcialmente e não realiza, porque como a gente tá lá na APAE tem muitos alunos comprometido, ele vai realizar de forma passiva por exemplo, que eu falo ele não realiza? Por que ele não sabe fazer sozinho? Eu sei que faz parcialmente porque eu ajudei, é complicado e isso que eu mesmo fico confuso na hora de colocar o realiza e realiza parcialmente (APUCARANA 01).

Então nossa avaliação é o famoso realiza e não realiza, a gente faz essa avaliação no livro e faz no parecer descritivo, eu acho muito difícil na questão de avaliar um aluno completamente limitado né, eu acho difícil quando eu vou lá realizar e não realiza, daí você coloca não realiza e tem que colocar na justificativa lá o porquê não realizou (CIANORTE 01).

A estratégia para avaliar os alunos é de cada professor e cabe a ele modificar esse sistema, cada aluno responde de forma diferente aos conteúdos e às atividades propostas. A avaliação deve ser utilizada de uma forma progressiva, na qual o professor faz com que os alunos se tornem mais críticos e se autoavaliem. Esse processo servirá como apoio pedagógico para o planejamento educacional (BETTI; ZULIANI, 2002).

Uma avaliação individual e descritiva atende as necessidades da disciplina e, dessa forma, o professor conseguirá descrever individualmente todo o progresso dos alunos destacando os principais pontos. Nesse sentido, um professor do Conselho de Ponta Grossa declara que:

Eu mudo a avaliação dependendo do aluno, cada aluno tem um objetivo, se o aluno tem uma alta habilidade eu vou avaliar ele como alta, acredito que não tem como fugir do relatório pois lá descrevemos tudo sobre o aluno (PONTA GROSSA 02).

A situação de adicionar conceitos na avaliação de realização dos movimentos acaba demonstrando que a maior preocupação reside na realização correta dos movimentos, alunos com grande comprometimento receberão conceitos de não realização. Isso corresponde também ao planejamento efetuado no início do semestre, como fala uma professora do Conselho de Cianorte:

Então eu disse para minha pedagoga, no caderno 4 tem o currículo funcional, toda sala tem aluno comprometido, eu falei para ela, olha eu acho que toda sala tem que ter currículo funcional, porque na hora de fazer o Pai é muito difícil, quando vou trabalhar Jogo de brincadeiras com aluno, com aluno que tem menos comprometimento eu sei o que eu quero daqueles alunos, mas e o aluno

comprometido? O PC? O aluno qual movimenta só pescoço (CIANORTE 02).

Como foi descrito, a preocupação com os alunos comprometidos existe também para com os alunos que possuem um desenvolvimento motor adequado, onde, por orientação, pode-se colocar que ele realizou. A avaliação deve-se objetivar na totalidade de aluno, dessa forma os resultados permitirão um melhor aprofundamento no processo pedagógico (BETTI; ZULIANI. 2002). Avaliação com conceitos e de forma quantitativa também são utilizadas na Educação Física nas APAEs. A fala da professora do Conselho de Laranjeiras do Sul destaca que a orientação não é para colocar alguns conceitos na ficha de avaliação:

Aqui não pode colocar realizou que elas falam que se realizou não é aluno de APAE (LARANJEIRAS 01).

Nesse mesmo conselho, a professora questiona o motivo de não colocar o “realiza”:

Eu acho que cada um tem a sua, se você realizou objetivo das atividades está fazendo ele realizou atividade, aí vai colocar que ele realizou parcialmente? (LARANJEIRAS 03).

Em outro conselho, tem a orientação de não colocar que o aluno não realizou, pois todos os alunos devem realizar alguma coisa:

A gente faz aqui as avaliações bimestrais, então a gente faz na verdade, a gente faz duas avaliações no semestre, então no caso seria trimestral e o que eu vejo muito que a gente, eu não sei nas outras APAEs mas em algum momento foi comentado para gente que não pode colocar que o aluno não realizou, mas tem atividades que o aluno não consegue realizar, eu procuro sempre fazer as atividades avaliações da forma que o aluno consiga pelo menos pegar na bola e meu cadeirante lançar para fora da sua cadeira né (CURITIBA SUL 13).

As atividades são elaboradas para que os alunos consigam realizar, pois a realização não o descaracteriza de uma escola especial. Sendo assim, o professor deve alterar sua metodologia e estratégias para que o aluno possa participar de maneira efetiva das aulas. A avaliação na educação física tem uma diferença em relação às outras disciplinas, pois nele é possível avaliar toda a participação do aluno, desde a sua interação até a execução das atividades (BETTI; ZULIANI,

2002). Alunos com grande comprometimento podem ser avaliados pelos objetivos que o professor apresentou no início, dessa forma, independente do comprometimento do aluno todos podem ser avaliados.

A gente faz a atividade já pensando no aluno, então claro que ele vai realizar, nós sabemos as dificuldades de cada um e pensamos nessas atividades.
(LARANJEIRAS 06).

Os conteúdos da Educação Física nem sempre são considerados pedagógicos e que podem auxiliar o aluno no seu desenvolvimento, sempre foram considerados como situações recreativas sem objetivo pedagógico (BETTI, 1996). Na Educação Especial, isso também ocorre, segundo o Professor do Conselho de Loanda:

Eu acho que é assim, no meu ponto de vista, a avaliação que é o relatório que a gente faz lá no final, no final das contas quando vai lá para aprovação de aluno, mesmo quando ele tem as mudanças de seriação e tudo, ela fica irrelevante, a gente tem que preencher a gente tem que colocar lá melhorou nessa parte motora cognitiva, mas é um tópico que fica ali no relatório para ficar, porque quando vai para o conselho de classe eles analisam o aluno se ele aprendeu a escrever, se ele melhorou, o nosso conteúdo ali vazio (LOANDA 01).

A fala do professor destaca que a Educação Física e a sua avaliação não são consideradas elementos que servirão para a progressão do aluno, a escola verifica somente a condição de escrita do aluno. O relatório descritivo no final de cada semestre foi citado por todos os conselhos como a melhor forma de traduzir o que o aluno desenvolveu, como as turmas têm alunos com condições diferentes um relatório mais específico para cada um é a melhor maneira de se avaliar. A esse respeito, Professores dos Conselhos de Ubiratã e Umuarama falam que:

Aqui no nosso conselho utilizamos avaliação semestral né, descritiva por semestre né, acredito que melhor forma é essa, fazemos também uma ficam bimestral com aquele negócio de realiza e realiza parcial, mas a mais importante a semestral né, acho que isso não deve mudar é ali que tem a informação do aluno (UBIRATÃ 01).

Eu passo o relatório né além, daquela aquele xiszinho, tem que fazer aquelas coisas, mas eu faço o relatório descritivo também, na verdade nós não tinha como generalizar né, mas numa parte boa tem uma dificuldade muito grande de escrever, nós temos que escrever melhor, porque a gente consegue mais coisas com os nossos alunos, mas na hora que vamos relatar a gente não relatar nem metade do

que os nossos alunos fizeram, e o que a gente alcançou com aquele aluno, então é a nossa avaliação tanto o vocabulário da gente e como a gente é relata é muito pobre sabe (UMUARAMA 01).

A preocupação da professora é sobre a fragilidade que os relatórios podem ter. As aulas de educação física podem ser muito bem-organizadas, atendendo a todos os alunos, mas a descrição destas atividades e sua realização acabam ficando fragilizadas. Um dos motivos pode ser o pouco tempo que os professores têm para elaborar esses relatórios.

A educação física oferece duas aulas semanais para cada turma, em um semestre teremos aproximadamente 40 aulas de educação física. Os professores mencionam que as poucas aulas não conseguem trazer um desenvolvimento para o aluno, com destaque para os alunos com idades mais avançadas, como se observa nas falas das professoras dos Conselhos de Curitiba Norte e Curitiba Sul:

Colocar que ele evoluiu meus alunos têm 50, 70 anos então assim ele falou sobre eles quase entre as coisas impossível então a uma evolução em 6 meses (CURITIBA NORTE 05).

A gente sabe que tem aluno que tem pouco tempo com a gente é difícil você avaliar em poucas aulas né, ele tem um progresso muito, muito lento (CURITIBA SUL 14).

A importância de oferecer mais aulas de educação física para os alunos está ligada ao desenvolvimento global dos alunos com deficiência. Nas APAEs, principalmente alunos com idades mais avançadas poderiam frequentar mais atividades de educação física com o objetivo de melhorar a qualidade de vida em relação à saúde. Em alguns casos, os únicos momentos que esses alunos têm para praticar algum tipo de atividade física ou exercício físico são na APAE.

Durante o tempo de docência exercida na escola especial, a Educação Física sofreu mudanças principalmente na sua organização burocrática. Documentos foram adicionados, como diários de aulas de planejamentos semanais (PARANÁ, 2014; 2018). O professor de Educação Física que está na Escola Especial tem, para cada vinte horas semanais de trabalho, o direito de cinco horas-atividade, dessa forma, terá 15 horas de aula com os alunos e 5 horas para planejamento, avaliação e estudos. Em conversa com os professores durante os anos que faço parte do movimento apaeano, os relatos são de que a parte burocrática está em excesso, trazendo prejuízos aos professores principalmente no que se refere à organização

das aulas e estudos.

Fazendo uma comparação com os professores do ensino comum, um professor da Escola Especial necessita preencher o livro de chamada que pode ser mais de um por turma, dependendo dos alunos que ali estão inseridos, nele consta além das frequências dos alunos os conteúdos aplicados e avaliação. Há um planejamento semestral para cada turma e uma ficha com Plano de Atendimento Individualizado para cada aluno, descrevendo suas especificidades. Algumas escolas pedem diário de aula ou semanário das atividades desenvolvidas, avaliação final de cada aluno por semestre e relatório descritivo individual para cada aluno no final de cada semestre. Essa carga de trabalho pode influenciar na qualidade das aulas organizadas, pois as horas utilizadas para esses documentos ficam faltando para as organizações das atividades, como citam os professores do Conselho de Apucarana, Campo Mourão e Toledo:

O nosso foco é o aluno né, nosso foco é sempre melhorar a qualidade de vida do aluno, e com tanta documentação, acaba a gente perder nesse foco, porque esse tempo de preenchimento de documentação você poderia estar pesquisando outras atividades, é um momento que você poderia estar é valorizando seu trabalho com aluno né (APUCARANA 09).

O que que você faz nessa hora-atividade da escola, então é um tempo que você poderia tá pesquisando produzindo material diferente para seus alunos né, que tem o cadeirante, aí eu pensei tem o autista, então você poderia estar pesquisando estratégias diferentes para conseguir, está trabalhando com esse aluno, mas eu sinceramente não consigo porque eu preciso entregar os papéis né, esses todos mil papéis aí que foram citados, então a gente acaba deixando assim de contribuir para os nossos alunos (CAMPO MOURÃO 07).

Pelo amor de Deus gente, quem é que vai por a mão na consciência e ver que esse tanto de papel com ação preenchendo não estamos dando tempo de planejar nossas aulas? Que que isso gente, é ridículo quantidade papel que nós temos que preencher é desnecessário é coisa para inglês ver (TOLEDO 02).

A fala dos professores descreve a realidade dos 28 conselhos apresentados, pois todos reverberam uma insatisfação em relação às documentações exigidas que podem apresentar-se apenas como um processo de regulamentação da Escola. Destaca, ainda, a preocupação dos professores sobre a falta de tempo para organizar aulas para os alunos. Toda essa documentação exigida é apresentada no início de cada semestre letivo pela Federação das APAEs (FEDAPAES) e pelo

Departamento de Educação Especial (DEE) da Secretaria de Estado de Educação e do Esporte (SEED). Como já foi citado, antes de qualquer tipo de organização documental dentro das APAEs, temos alunos que estão ali para receber algum tipo de atendimento, e os relatos dos professores destacam a falta de tempo para realizar todas as tarefas exigidas.

Durante a conversa, foi questionado aos professores sobre a mudança que se necessita realizar para que o processo seja otimizado. Os professores do Conselho de Toledo e União da Vitória relatam o seguinte:

Eu nunca fui questionada assim, nesse sentido, então nunca parei para pensar na mudança, eu só acho que é muita coisa, porque nós temos por exemplo, eu tenho uma escola trabalho na escola, eu sou a única professora então todos os alunos passam por mim, então eu faço avaliação de todos os alunos, eu faço o pai de todos os alunos, chamada de todos os alunos é muita coisa sabe (TOLEDO 02).

Eu acho que deveria ser mais sucinto né, menos descritivo, talvez pensando nos movimentos da base né, para avaliar esses movimentos porque muito descritivo, eu tive 75 alunos, a gente fica repetindo e não é porque copia, é que falta tempo e palavras né, acho que deveria ser mais simples (VITÓRIA 02).

Além de fazer fichas mais sucintas e mais objetivas, os professores citaram a importância de se ter uma ficha própria da Educação Física, criada por professores de Educação Física. As reuniões e formações nas Escolas Especiais não têm o espaço para a Educação Física, a participação sempre é conjunta. Essa organização própria já foi destaca por Betti (1999) e Bracht (2006). A organização dos documentos na educação física é realizada juntamente com os professores regentes. Esses documentos que os professores devem preencher seguem os padrões já estipulados para os professores de sala de aula. Os professores do Conselho de União da Vitória e Toledo citam que:

Eu nunca vi nada é que que seja só para gente, a gente participa das reuniões são voltadas para a parte pedagógica, tudo é voltado para a área pedagógica, no Paraná nunca participei de nada que fosse só para educação física né (VITÓRIA 06).

Eu acho que passou na minha opinião passou da hora da gente ter esse tipo de conversa, e realmente parar de jogar panos quentes, que a gente tá vivendo realmente no País das Maravilhas, que a gente não fazendo muito, é coisa para inglês ver como diz o ditado, então nós estamos precisando de uma coisa que seja voltada para nós, que atenda a nossa necessidade, que atende os nossos alunos (TOLEDO 02).

Na organização da Federação das APAEs, a Coordenação de Educação Física está ligada somente ao esporte, todos os debates envolvendo a área pedagógica são realizados somente por pedagogos. A participação de professores de Educação Física na construção de uma organização pedagógica iria auxiliar o processo educacional, as professoras do Conselho de Pato Branco e Foz do Iguaçu destacam que:

Nossa área é muito desvalorizada, porque eles mandam para os professores regentes e do mesmo jeito mandam para nós, sem pensar na área, aí fica muita coisa, pois nós temos muitos alunos, realmente é muita coisa (PATO BRANCO 05).

Uma coisa também que pega muito nos departamentos da Educação Especial, nos núcleos, não tem um representante nosso da Educação Física especial professor da área da Educação Especial (FOZ DO IGUAÇU 02).

No início do semestre de 2021, foi elaborada uma proposta de formação para os professores de Educação Física das Escolas Especiais, que tinha como objetivo leituras específicas sobre a área e também debates sobre situações problemas que acontecem comumente nas Escolas Especiais. A proposta foi recusada com a justificativa de que não teria tempo para a divulgação e organização. No entanto, essa proposta ainda continua no aguardo da aprovação pelo Departamento de Educação Especial. Uma formação específica, dialogando com os professores, pode contribuir para que uma ferramenta seja criada e, assim, se possa atender as especificidades da disciplina.

Os professores relatam que as informações são repetidas em vários documentos, deixando o trabalho de preenchimento mais árduo. A Educação Física sempre foi apoiada nas atividades práticas, o que se percebe nas falas dos professores é que as funções dos docentes nas Escolas Especiais está para atender uma demanda documental exigida pela SEED e pela Federação Estadual das APAEs, como dizem os professores dos Conselhos de Foz do Iguaçu e Ivaiporã.

É isso mesmo, você coloca as mesmas informações, que você apresenta em um documento e você coloca a mesma informação no segundo no terceiro no quarto e assim sucessivamente. Então as mesmas informações em vários documentos entenderam? (FOZ DO IGUAÇU 04).

Assim, é muito documento é mapa semanal, é diário não sei o que, livro, é tão repetitivo, tão repetitivo que em vez a gente tá tendo esse tempo para preparar uma aula bacana né, o material né, que a gente precisa criar materiais também, em vez de ficar utilizando dessa atividade para tá fazendo essas coisas não sei é muito documento (IVAIPORÃ 07).

Na fala dos professores, ficou entendido que muitas informações se repetem em várias fichas, fazendo com que o tempo da hora-atividade do professor seja ocupado com essa função na escola. O tempo necessário para elaborar atividades para os alunos deveria ser maior que o tempo para preencher muitos documentos com informações repetidas. Um professor do Conselho de Londrina destacou que as informações que constavam nos documentos não fazem parte da realidade escolar, que elas estão ali apenas para comprovar um atendimento:

Acaba fraudando documento na verdade né, porque a gente só preencher papel, na verdade que somos obrigados a preencher, vamos cumprir inclusive aquela ficha individual do aluno realiza não realiza, tem que preencher aquela ficha lá, o conteúdo dela não tem pé nem cabeça não condiz com a nossa realidade (LONDRINA 06).

Na citação do professor, percebemos uma situação grave que ocorre na escola. Preencher documentos ou fichas apenas com o objetivo burocrático, vazio, de registro de atividades desarticula o planejamento da educação física da realidade escolar. A não utilização de fichas exclusivas da educação física pode acarretar um grande problema de preenchimento para acatar ordens superiores. A importância de qualquer ficha preenchida é de trazer informações que possam ser utilizadas no futuro, não apenas como uma situação burocrática. O professor cita:

Concordo também porque se você for ver bem esses papéis mais atrapalham do que ajudam, às vezes ao mesmo objetivo você repete várias vezes no livro, no PAI sempre a mesma coisa, você só repete a replica ele não vai, não chega a lugar nenhum, se escreve é arquivado ninguém lê (LONDRINA 06).

As informações colocadas nas fichas utilizadas devem servir como subsídios de mudanças e alterações nos planejamentos. É muito importante o acompanhamento da evolução do aluno para poder modificar os métodos.

Eu acho também igual todo mundo, que é muito papel, que não tem necessidade é muito repetitivo né, a gente faz uma coisa faz uma coisa no pai aí vem o livro de

chamada que a gente tem que fazer as observações aí tem o caderno que a gente tem que fazer também tem as aulas que a gente tem que fazer para enviar para os alunos (PONTA GROSSA 11).

Nas rodas de conversa notou-se que as angústias dos professores são que os preenchimentos de fichas acabam-se utilizando um tempo muito importante que poderia ser designado para outras tarefas, como a preparação das aulas. Sabemos da importância documental de um processo pedagógico e seus registros, mas podemos alterar essa realidade otimizando estes documentos e produzindo um material mais específico para a Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se iniciou diretamente no campo da Educação Física. Como atuo diretamente com esses alunos, as inquietações sobre a disciplina sempre foram discutidas com colegas e apresentadas, quando possível, em reuniões do movimento apaeano. Todas as vezes que surgia uma certa dúvida sobre os materiais teóricos apresentados para a Educação Física à Federação das APAEs ou ao Departamento, notava-se uma certa estranheza desses setores ao tentar debater o assunto.

Foi objetivo da pesquisa analisar as percepções dos professores acerca de suas atuações junto aos estudantes das APAEs paranaenses, a partir de diálogos com os professores da disciplina, com vistas ao desvelamento de seus desafios e perspectivas. E seus objetivos específicos foram analisar a perspectiva de professores sobre aspectos teóricos de suas aulas e práticos de suas aulas. Realizou-se uma pesquisa descritiva apoiada no diálogo com os professores das APAEs paranaenses. Os referidos diálogos foram proveitosos e permitiram desvelar as perspectivas dos professores e desafios que se fazem presentes em suas atuações profissionais.

A Educação Física não necessita emprestar de outras áreas seus métodos ou suas estratégias. Temos a total condição de buscar um caminho próprio para atender melhor nossos alunos. Nessa pesquisa participaram 322 professores de Educação Física do Estado do Paraná. Todos têm as mesmas inquietações e a vontade de alterar a realidade da disciplina em relação a sua teoria, seu planejamento e sua prática. Nesse sentido, assumiu-se como pressuposto da pesquisa que o debate com/entre os professores de Educação Física no âmbito das APAEs paranaenses, é fundamental para a problematização e o encaminhamento teórico-metodológico da disciplina, em relação ao seu planejamento, organização e desenvolvimento.

Quando conversamos sobre a teoria utilizada, de forma geral, foi destacada uma certa imposição da Federação Estadual das APAEs e do Departamento de Educação Especial que gerenciam a área pedagógica, inclusive a Educação Física, e que não permitem mudanças. O debate nesse caso é extremamente necessário. Estamos trabalhando em uma instituição especializada que atende alunos com especificidades diferentes do convencional. Portanto, é dever das organizações

responsáveis pela Educação Especial escutar os docentes que atuam diretamente com os alunos. A lacuna criada entre teorias que podem ser aplicadas e práticas já utilizadas é histórica e percebe-se que pouco se altera durante os anos.

Aprimorar a discussão teórica para fundamentar a Educação Física na escola especial pode fortalecer a intervenção profissional que está sendo efetuada para os alunos com deficiência não apenas nas APAEs, mas na rede estadual como um todo. Para tanto, o diálogo promovido com os professores precisa se estender para o diálogo entre as instituições que compõem a rede de ensino paranaense. Isso diz respeito à interlocução entre escolas comuns e especiais, assim como também entre elas e as instituições formadoras de professores.

Todos os Conselhos que participaram das rodas de conversa relataram um certo desajuste das suas práticas apreendidas na formação e as teorias apresentadas na escola. Eles indicam a necessidade de um documento norteador do estado do Paraná, com sua elaboração sendo feita de forma participativa, compreendendo a necessidade das APAEs do nosso estado. Os dados obtidos nos diálogos realizados nas rodas de conversa permitem afirmar que uma proposta pedagógica para a Educação Física no estado do Paraná nunca foi debatida e produzida pelos próprios professores, e que há uma necessidade relatada por eles para tanto.

As práticas da Educação Física relatam muitas coisas e a diversidade de alunos nos mostra que, não somente o ensino comum possui as suas diferenças, mas a APAE também. A participação efetiva de todos os alunos nas aulas de educação física deve ser pensada até na instituição especializada, pois temos alunos com diferentes deficiências nas turmas e o professor deve apresentar atividades e conteúdos onde todos possam participar. Materiais diversos, espaço adequado e professores capacitados são parte de um conjunto de fatores que têm como objetivo desenvolver alunos com deficiência. A Educação Física tem papel fundamental para esses alunos, principalmente aqueles que possuem idade mais avançada, pois a maior oportunidade que eles têm em participar de atividades coletivas, exercendo uma interação com os colegas é na escola.

A Educação Física pode contribuir muito para os alunos com deficiência e não somente no esporte como geralmente é lembrada, mas também em atividades básicas que proporcionem aos alunos uma participação efetiva com seus colegas e professores. O tempo que o professor relata que dispensa para produzir fichas com

o objetivo de formalização à Federação das APAEs e ao Departamento de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte não pode ser maior que o tempo que é gasto com a organização das aulas e as atividades realizadas com os alunos. Os relatos nos mostram uma certa indignação com essa organização e uma preocupação dos docentes em melhorar suas aulas. Segundo os dados obtidos, os documentos utilizados para formação da disciplina acabam sendo repetitivos e distantes da realidade escolar.

A avaliação na pesquisa foi relatada apenas como um processo formal, não sendo considerada um processo formador e importante para o desenvolvimento do aluno e/ou para o planejamento do professor. Nas falas dos docentes, notou-se que esse assunto não foi discutido ou tratado diretamente com os professores de Educação Física. Trata-se de uma adaptação da área pedagógica utilizada pelos professores regentes de sala de aula. Os critérios colocados na avaliação se aproximam dos critérios utilizados pelos professores regentes. As falas dos professores indicam que há necessidade de mudança, permitindo que a Educação Física possa diagnosticar situações da própria área. Com discussão sobre o assunto, elencando o interesse de cada professor ligado às necessidades dos alunos, podemos ter uma avaliação de qualidade que possa ser utilizada tanto para o desenvolvimento do aluno quanto para o planejamento do docente.

Foi possível observar uma espécie de confusão entre teoria, materiais, proposta curricular, orientação de atividades e conteúdo, presente nos diálogos realizados. Pensar em um material próprio diferente dos demais utilizados no ensino comum, ao invés de pensar nas possibilidades de adaptação desses materiais teórico-práticos para a realidade das escolas especiais pode significar um distanciamento de questões inerentes à própria Educação Física. Os diálogos realizados nas rodas de conversa permitem compreender a tensão no modo como se relacionam aspectos teóricos e práticos mais como questões de ordem didático-pedagógica atreladas a uma determinada proposta pedagógica.

Merece destaque o fato de que reunir muitos alunos com níveis distintos de comprometimento no desenvolvimento cognitivo e motor com a expectativa de que o professor dê conta de todos foi mencionado como grande desafio. Não se trata de pensar a Educação Física na APAE fora das contradições da própria Educação Física. Lidar com a diferença segue sendo um desafio para a área, mesmo numa instituição especializada, com professores graduados, especialistas e com

experiência profissional acumulada. Os relatos dos professores indicam que a forma como se organiza o ambiente de aprendizagens, como atendimento educacional em escolas exclusivas, pode colaborar para inibir o desenvolvimento, a participação e a aprendizagem dos alunos.

No contexto da escola especial, diante das especificidades de seus alunos, reunir de 12 a 14 alunos muito comprometidos, em uma mesma turma, pode afetar, de fato, a intervenção profissional. Ao se assumir essa discussão do ponto de vista da rede de ensino, é possível pensar numa instituição especializada como a APAE a assumir os alunos mais comprometidos, que não se beneficiariam do processo de escolarização numa escola comum. Mesmo na APAE, o desenvolvimento de atividades com todos esses 12, 14 alunos, parece ser inviável. A não ser que houvesse 12, 14 profissionais de apoio e muitos recursos adaptados para dar conta das dificuldades vivenciadas e relatadas pelos professores.

O estado do Paraná possui uma configuração ímpar em sua rede estadual de ensino. São 399 municípios e 329 APAEs, além de outras instituições especializadas no atendimento de estudantes com deficiência. A mudança na denominação das APAEs, em 2011, pode ser observada como uma possibilidade de aprimoramento da rede de ensino numa perspectiva inclusiva. Mas, apenas a letra da lei não é suficiente para produzir uma rede de ensino que atenda efetivamente todos os seus estudantes e, menos ainda, para promover o devido diálogo entre as instituições que compõem essa rede. Afinal de contas, assumir que temos uma população que pode se beneficiar do atendimento exclusivo em uma instituição especializada é uma coisa, e dizer que a escola especial com outro nome pode contribuir para a construção de uma rede de ensino inclusiva é outra. É necessário, portanto, discutir mais, e com a devida profundidade, a importância das escolas especiais também se constituírem como centros de atendimento especializado para alunos inseridos no ensino comum.

Há desafios presentes mesmo no interior de uma instituição especializada, composta por professores especializados em educação especial e inclusiva, além de graduados em cursos de licenciatura em componentes curriculares específicos, como é o caso da Educação Física. Há desafios históricos da área da Educação Física e há também desafios estruturais. Persistem como desafios: a) a avaliação do impacto da mudança de denominação das APAEs na organização da rede estadual de ensino no que se refere ao aprimoramento do atendimento educacional

escolarizado de estudantes com deficiência intelectual, múltipla e transtornos globais do desenvolvimento; b) a superação de contradições (teórico-práticas) históricas relacionadas sobre como lidar com a diferença de estudantes no âmbito da Educação Física; c) a oferta de uma formação profissional que relacione aspectos gerais e específicos na atuação profissional da Educação Física com vistas à efetiva participação de todos os seus estudantes.

Os diálogos realizados com os professores da rede apaiana paranaense permitem que, além dos desafios, possam ser apontadas perspectivas de superação desses desafios. O diálogo sistemático entre os professores de Educação Física que compõem a rede apaiana paranaense pode fortalecer a relação teoria e prática em suas aulas e contribuir para a superação de contradições históricas da própria Educação Física.

A produção de um processo formativo focado nas demandas dos professores de Educação Física pode aprimorar e enriquecer o diálogo entre professores de escolas especiais e comuns sobre como lidar com a diferença de modo que seja ela mesma, diferença, potencializadora da aprendizagem e do desenvolvimento de nossos estudantes. O diálogo entre os segmentos (escolas comuns, especiais, instituições formadoras) que compõem a rede estadual paranaense de ensino é imprescindível para sua efetivação como uma rede que escolariza todos os seus estudantes.

Precisamos de mais estudos sobre a intervenção pedagógica da Educação Física nas APAEs, com ênfase em conteúdos mais próximos da realidade escolar da Educação Física e com a oferta, de fato, de atendimento especializado para alunos com deficiência intelectual, deficiência múltipla e transtornos globais do desenvolvimento. Uma sugestão para diminuir as lacunas citadas e presentes na relação entre teoria e prática pedagógica de professores e sanar as inquietações profissionais é envolver os professores das APAEs nos debates e nas produções acadêmico-profissionais realizadas no estado do Paraná.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação Inclusiva: Um estudo na área da Educação Física. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, mai./ago. 2005, v. 11, n. 2, p. 223-240.
- ALVEZ, M. L. T.; STORCH, J. A.; HARNISCH, G.; STRAPASSON A. M.; FURTADO, O. L. P. C.; LIERBEMAN, L.; ALMEIDA, J. J. G.; DUARTE E. Physical, education classes and inclusion of childrenwith disability: Brazilian Teacher Perspectives. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1229-1244, out./dez. 2017.
- ALVES, T. L. M.; DUARTE, E. A participação de alunos com síndrome de Down nas aulas de Educação Física Escolar: um estudo de caso. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 237-256, jul./set. 2012.
- ALVES, M. L. T. A exclusão nas aulas de Educação Física: fatores associados com participação de alunos com deficiência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 01, p. 117-137, jan./mar. 2013.
- ALMEIDA, B. S.; VLASTUIN, J; MARCHI JUNIOR, V.; Resenha do Livro "Sport, Culture And Advertising: Identities, Commodities and the Politics of Representation" de Steven J. Jackson e David L. Andrews. **Movimento** Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 301-310, out/dez de 2011.
- ANDRADE, J. M. A.; FREITAS, A. P. Possibilidades de atuação do Professor de Educação Física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. **Movimento**. Porto Alegre, v. 22, n. 4, 1163-1176, out./dez de 2016
- AQUINO, R.; ALVES, I S.; PADILHA, M. B.; GARGANTA J.; MARQUES, R. F. R. A Produção científica acerca do aspecto tático-técnico nos jogos esportivos coletivos: Analise periódicos Brasileiros. **Movimento**. Porto Alegre, v. 23, n. 4., p. 1407-1420, out./dez. de 2017.
- ASSUNÇÃO, M. L. B.; ANACLETO, F. N. A.; MISSIAS-MOREIRA, R.; FERREIRA NETO, A. J.; BEDOR, C. N. G. Atendimento em saúde à Pessoa com deficiência e A formação inicial do Profissional de saúde: o que há entre nós? **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.2, p.327-342, Abr.-Jun., 2020
- BARBOSA, D. G.; ANDRADE, R. D.; MEYER, C.; SANTOS, M. O.; FELDEN, E. P. G. Análise epistemológica de teses e dissertações de dois programas de pós-graduação Stricto Sensu da educação Física sobre pessoas com deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 285-298, Abr.-Jun., 2016
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDY, L. R.; HAYASHI, M. C. P. I.; SAEBRA JUNIOR, M. O. Objetos de Aprendizagem como recurso pedagógico em contextos inclusivos: subsídios para A Formação de professores a distância. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.2, p. 273-288, Abr.-Jun., 2013.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.73-127, dez., 1996.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.19, n.3, p.183-197, 2005a.

BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v.10, n.91, p.1-7, 2005b.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Ano 1, Número 1, 2002.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, n. 163, ago. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília: 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Articulação com o Sistema de Ensino. Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. MEC/SASE. Brasília, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**. Brasília, INEP, 2021.

BORGMANN, T.; ALMEIDA, J. J. G.; Esporte Paralímpico na Escola: Revisão Bibliográfica. **Movimento**. Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 53-68, jan./mar. de 2015.

CARAVAGE, A.; OLIVER, F. C. Políticas Públicas de Esporte e Lazer para pessoas com Deficiência. **Movimento**. Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 987-1000, jul./set. de 2018.

CARVALHO, R. I. KLEIN, J.; PESSOA, D. M.; CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S. A linguagem como instrumento de inclusão social: Uma experiência do ensino do Hip Hop para jovens e adultos com deficiência Intelectual e Autismo. **Movimento**. Porto Alegre, v. 26, e26033, 2020.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989.

CHICON, J. F. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. **Movimento**. Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, janeiro/abril de 2008

CHICON, J. F.; HUBER, L. L.; ALBIÁS, T. R. M.; SÁS, M. G. C. S.; ESTEVÃO. A. Educação Física e Inclusão: A mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento** Porto Alegre, v. 22, n. 1, 279-292, jan./mar. de 2016.

CHICON, J. F.; OLIVEIRA, I. M.; SANTOS, R. S.; SÁ, M. G. C. S. A brincadeira do faz de conta em Crianças autistas. **Movimento**. Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 581-592, abr./jun. de 2018.

CHICON, J. F. MENDES, K. A. M. O.; SÁ, M. G. C. S. Educação física e inclusão: a experiência na Escola Azul. **Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 185-202, out/dez de 2011.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S.; FONTES, A. S. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a incluso. **Movimento**. Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 103-122, abr/jun de 2013.

COSTA, C. de M.; MUNSTER, M. de A. V. Adaptações Curriculares nas Aulas de educação Física envolvendo estudantes com deficiência visual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.3, p.361-376, Jul.-Set., 2017.

CRUZ; G. C.; GLAT, R. Educação inclusive: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014.

CUETO, M. D.; ASTUDILLO, A. V.; OLIVA, C. J. C. Coordination Between Physical Education Teachers and Physical Therapist and Physical Education Classes: The casa of the autonomous Comunnity of Madri Spain. **Movimento** Porto Alegre, v. 25, e25015, 2019.

DANTAS, L. E. B P T; MANOEL E. J. Crianças com dificuldades motoras: questões para a conceituação do transtorno do desenvolvimento da coordenação. **Movimento** Porto Alegre v15 n3.p65

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2012. p. 127-140, v. 16.

D'ANTINO, M. E. F. **A Máscara e o Rosto da Instituição Especializada**: marcas que o passado abriga e o presente esconde. São Paulo: Mennon, 1998.

DECHICHI, Cláudia. **Educação especial e inclusão educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos**. DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da; FERREIRA, Juliane Madureira (Org.). Uberlândia: EDUFU, 2011.

FACCION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: IBEPEX, 2008.

FACUNDO, A. L.; MELLO, T. M.; SIMIM, M. A. M.; DUARTE, T.; CRUZ, A. A. S.; NARCISO, F. V.; RAMOS, R. A. A.; COSTA A. M.; SILVA A. Trajetória Profissional de Treinadores no Contexto do esporte Paralímpico. **Movimento** Porto Alegre, v. 25, e25034, 2019.

FALCKENBACH, A. P. ; CHAVES E. F.; NUNES, D. P.; NASCIMENTO, V. F. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. **Movimento**. Porto Alegre, v.13, n. 02, p.37-53, maio/agosto de 2007.

FARIAS, S. U. NOGUEIRA A. V.; MALDONADO, D. T.; RODRIGUES M. G.; MIRANDA, M. L. J. Análise da produção do conhecimento sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Movimento**. Porto Alegre, v. 25, e25058, 2019.

FELICIANO, D. J.; RIBAS, M. C. S.; SERON, B. B. Acessibilidade nas corridas de rua, barreiras percebidas pelas pessoas com Deficiência Visual. **Movimento**. Porto Alegre, v. 25, e25096, 2019.

FENAPAES, **Documento norteador: educação física, desporto e lazer: educação física e atividade complementar diversificada** / Roberto Antonio Soraes, Andrea Glaucy Darvim Raulino. – Brasília: APAE Brasil, 2017.

FENAPAES, **Documento norteador: Coordenadorias Técnicas da Federação Nacional das Apaes**. – Brasília: APAE Brasil, 2019.

FERREIRA, E. F.; MUNSTER, M. de A. V. Avaliação das Habilidades sociais de crianças com deficiência intelectual sob a Perspectiva dos Professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.1, p.97-110, Jan.-Mar., 2017

FIGUEIREDO, V. M. C.; TAVARES, M. C. G. C. F.; VENÂNCIA, S. Olhar para o corpo que Dança. Um sentido para a pessoal portadora de Deficiência Visual.

Movimento. Porto Alegre - Ano V - No 11 - 1999/2

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e sucessos de Professores de educação física em relação à inclusão escolar . **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, Jan.-Mar., 2016.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias de Professores de Educação Física para Promover a Participação de Alunos com Deficiência Auditiva nas Aulas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.2, p.183-198, Abr.-Jun., 2018.

FURTADO, S.; TRINDADE, N. V.; MEZZADRI, F. M. A atuação do Comitê Paralímpico Brasileiro enquanto organização da sociedade civil de interesse público. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25086, 2019.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista**. São Paulo: Loyola, 1988.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**, Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8. n. 20, p. 26-8, 1998.

GLAT; PLETSCH, M. D.; FONTES, R.S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v.32, n.2, 2007, p.343-356.

GLAT, R. A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: diretrizes políticas e ações pedagógicas. **Relatório PROCIÊNCIA**, Rio de Janeiro, 2011.

GOMES, A. L. L. FERNANDES, A. C.; BATISTA, C. A. M.; SALUSTIANO, D. A.; MANTOAN, M. T. E.; FIGUEIREDO, R. V. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GOMES, I.M.; ALMEIDA, F.Q.; BRACHT, V. O local da diferença: desafios à educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p.1-15, Jan./Abr. 2010.

GOMES DA SILVA, N. P.; ALMEIDA, J. E. A.; ANTÉRIO, D. A Comunicação Corporal no Jogos do Goalball. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 25-40, jan./mar. de 2015.

GONÇALVES C. G.; VAZ, F. A.; FERNANDEZ L. L. Itinerários da inclusão de pessoas com histórico de deficiência: um estudo sobre uma menina surda em aulas regulares de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, V. 8, n. 3, p. 56-31-87,1,setembro/dezembro 2002.

GORGATTI, G. M.; ROSE JUNIOR, D. Percepções dos Professores quanto a inclusão de alunos com Deficiência em aulas de Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 119-140, abril/junho de 2009.

GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, A. Inclusão de Alunos com deficiência nas Aulas de educação física: Atitudes de Professores nas escolas regulares. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.1, p.33-44, Jan.-Mar., 2018.

HEMSLEY-BROWN, J.; SHARP, C. The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. **Oxford Review of Education**, p.1-42, 2004

JANUZZI, G. S. M. **A luta pela educação do deficiente mental**, Campinas, São Paulo: 1992.

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

JOAQUIM, E. R.; DANTAS, L. E. P. B. T. Ensino de Futsal para Pessoas com Deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 93-110, Jan.-Mar., 2016.

JUNG, L. G.; MARQUES, A. C.; KALINOSKI, A. X.; XAVIER, G. B.; Cotidiano da prática de atividade física de crianças e jovens com deficiências da Rede Municipal de Pelotas – RS. **Movimento**. Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 207-226, abr/jun de 2013.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LADRIÈRE, J. "Prefácio". In: BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1991. p. 9-22.

LAWSON, H. A. Beyond positivism: research, practice, and undergraduate professional education. **Quest**, v.42, 1990, 161-183.

LAWSON, H. A. Teachers' Uses of research in practice: a literature review. **Journal of Teaching in Physical Education**, 1993, v.12, 366-374

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MAHL, M.; MUSTER, M.A. Análise das dissertações e teses do PPGees/UfsCAR na interface educação física e educação especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 2, p. 299-318, Abr.-Jun., 2015

MANDARINO, C. M.; Regularidade e Agressividade: Categorias de Análise no

Recreio de um Aluno com Deficiência Mental. **Movimento**, Porto Alegre, V. 8, n. 2, p.63-76, maio/agosto, 2002.

MARQUES, R. F. R.; GUTIERREZ, L. G.; ALMEIDA, M. A. B.; NUNOMURA, M.; MENEZES, R. P. A abordagem midiática sobre o esporte paralímpico: o ponto de vista de atletas brasileiros. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 989-1015, jul./set. de 2014.

MARTINES OCHOA, P. Y. Pedagogical strategies for gross and fine motor skills learning through Physical education: intervention in students with hearing impairment. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.567-576, Out.-Dez., 2020.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação escolar**: comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1986.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, p.387-405, set./dez. 2006.

MORATO, P. M.; GOME, M. S. P.; DUARTE, E.; ALMEIDA, J. J. G. A leitura de Jogo no futebol para cegos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 03, p. 97-114, jul/set de 2011.

MORATO, P. M.; GOMES, M. S. P.; ALMEIDA, J. J. G.; A mediação cultural no futebol para cegos. **Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 45-63, out/dez de 2011.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda de Conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 1996.

MENDES, E. G. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.27, n.22, 2019.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, p.387-405, set./dez. 2006.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p.

MIRANDA, A. A. B. **Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico**. *Cadernos de História da Educação* – n. 7 – jan./dez. 2008.

NACIF, M. F. P.; FIGUEIREDO, D. H.; NEVES, C. M.; MEIRELES, J. F. F.; PEDRETTI, A.; PEDRETTI A.; FERREIRA, M. E. C. Educação Física Escolar: Percepções do aluno com Deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 1, p.

111-124, Jan.-Mar., 2016.

OLIVEIRA, A. P. V.; POFFO, B. N.; SOUZA, D. L.; É melhor ser super herói do que ser a vítima: Um estudo sobre a percepção de atletas e ex atletas com deficiência visual sobre a cobertura midiática. **Movimento**. Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1179-1190, out./dez. de 2018.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R.L.L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.153-169.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação – SEED, 2006.

PARANÁ. Parecer CEE/CEB n.º 108/10, **Pedido para alteração na denominação das Escolas de Educação Especial**. Curitiba PR, 2010.

PARANÁ. SUED/SEED. **Resolução 3.600/2011**. Autoriza a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. 2011.

PARANÁ. CEE\CEIF\CEMEP **Nº 07/2014**, Pedido de análise e parecer da proposta de ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para a oferta da educação infantil, do Ensino Fundamental – Anos iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional, aprovada pelo Parecer CEE\CEB nº 108/10, de 11/02/10. Curitiba, PR, 2014.

PARANÁ. SUED/SEED. **Organização Administrativa e pedagógica das escolas especializadas do Estado do Paraná** / Organizadores Maria de Lourdes Arapongas Batista et al. Curitiba: SEED – PR. 2018.

RECHINELI, A.; PORTO E. T. R.; MOREIRA, W. W. Corpos Deficientes, Eficientes e Diferentes: Uma visão a partir da Educação Física. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Mai.-Ago. 2008, v.14, n.2, p.293-310.

REIS, E. R.; SILVA, M. M.; ALVES, T. E K. MEZZADRI, F. M. Resenha do Livro Políticas Públicas de Esporte e Lazer e in(ex)clusão de pessoas com Deficiência. **Movimento**. Porto Alegre, v. 23, n. 1., p. 445-450, jan./mar. de 2017.

RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física** - Universidade Técnica de Lisboa Faculdade de Motricidade Humana Departamento de Educação Especial e Reabilitação, v. 24/25, p. 73-81, 2003

RODRIGUES, M. G.; TAVARES, M. G. C. F. Por professores e alunos especiais: o espaço da individualização. **Movimento**, ano V, n. 10, 1999/1.

ROSSI-ANDRION, P.; VILARONGA, C. A. R. MUNSTER, M. A. Formação Profissional inicial em atividade física adaptada: análise da produção científica

internacional. **Movimento**. Porto Alegre, v. 25, e25056, 2019.

ROSSI, P.; MUNSTER, M. A. Dança e deficiência: uma revisão bibliográfica em teses e dissertações nacionais. **Movimento**. Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 181-205, out/dez de 2013.

RUBINSTEIN, S. La formación de los profesores de Educación Física en el área de la discapacidad: un análisis de los planes de estudios de 1992, 1996 y 2004 del curso de profesores del ISEF – Montevideo. **Movimento** Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 203-218, jul./set. de 2012.

SANTOS, L. C.; PASSOS, J. E. O. S.; REZENDE, A. L. G. Os Efeitos das aprendizagem psicomotora no controle das atividades de locomoção sobre obstáculos em crianças com deficiência da visão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set.-Dez. 2007, v.13, n.3, p.365-380.

SCHNEIDER, O.; NETO, A. F.; NASCIMENTO, A. C. S.; SANTOS, W. Arqueologia das práticas editoriais: 15 anos de um impresso. **Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 03, p. 57-85, julho/setembro de 2009.

SILVA, A. J.; DUARTE, E.; ALMEIDA, J. J. G. Campeonato escolar e deficiência visual: o discurso dos professores de educação física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 37-55, abr/jun de 2011.

SILVA, A.; NARCISO, F.; STIELER, E.; FACUNDO L. A.; CRUZ, A. A. S.; COSTA A. M.; SILVESTRE P.; MELLO, M. T. Mapeamento Geográfico dos Atletas Paralímpicos Brasileiros. **Movimento**. Porto Alegre, v. 25, e25052, 2019.

SILVA, M. E.; SCHIMIDT, B. C. SÁ, M. G. C.; CHICON J. F. A Redescoberta de si: implicações e aprendizagens produzidas a partir do projeto “cuidadores que dançam. **Movimento**. Porto Alegre, v. 22, n. 3, 889-900, jul./set. de 2016.

SIMÕES, S. A.; LORENZINI A. R.; GAVIOLLI, R.; CAMINHA, I. O.; SOUZA JUNIOR, M. B. M.; MELO, M. S. T. Educação Física e o Trabalho Educativo Inclusivo. **Movimento**. Porto Alegre, v. 24, n. 1., p. 35-48, jan./mar. de 2018.

SOARES, A. M.; CAVALCANTE NETO, J. L. Avaliação do Comportamento motor em Crianças Com transtorno do espectro do Autismo: uma revisão sistemática. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 3, p. 445-458, Jul.-Set., 2015.

SOUZA, C. G.; PICH, S. A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. **Movimento**. Porto Alegre, v. 19, n. 03, p. 149-169, jul/set de 2013.

SPITZCOVSKY D. APAE-SP muda de nome e se afasta de vez do conceito de escola especial. **UOL**, 18 de novembro de 2019. Disponível em: < <https://www.uol.com.br/eco/ultimas-noticias/2019/11/18/apae-sp-passa-a-se-chamar-instituto-jo-clemente-nada-de-escola-especial.htm> >. Acesso em 11 jan. 2022.

TONON, L. M. L.; RUBIO, K. Pelo o tempo e contra o tempo: O paradoxo das atletas paralímpicas com doenças degenerativas. **Movimento**, Porto Alegre. 26, e26093,

2020.

TONON, L. M. M.; RUBIO, K. Do imperfeito ao mais que perfeito. A Kalonkagathia dos Atletas Paralímpicos. **Movimento**. Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 1001-1014, jul./set. de 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO: Jomtien, 1990. 4

VASCONSELOS, A. S; FINOQUETTO, L. C. MACHADO, R. B.; FREITAS D. D. Inclusão e Educação Física no município de Rio Grande. Reflexões sobre os educando com Deficiência. **Movimento**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, 835-848, jul./set. de 2016.

VENTURA, L. A. S. APAE de São Paulo vira Instituto Jô Clemente. **Estadão**, 18 de novembro de 2019. Disponível em: < <https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/apae-de-sao-paulo-vira-instituto-jo-clemente/> >. Acesso em 11 jan. 2022.

WALTER, W. L.; HARNISCH, G. S.; BORELLA, D. R. Atendimento Educacional Especializado envolvendo alunos com Deficiência Visual na Educação Física Escolar. **Movimento**. Porto Alegre, v. 26, e26020, 2020.

APÊNDICE A – PROGRAMAÇÃO RODAS DE CONVERSA



RODA DE CONVERSA

Coordenação Estadual de Educação Física, Desporto e Lazer

Tema: Teoria e Prática da Educação Física nas APAEs.
Objetivo: Produzir análise da relação entre teoria e prática nas aulas de educação física e constituir uma rede de produção de práticas pedagógicas da Educação Física



Programação

Apucarana	19/04 - 10:00
Arapoti	19/04 - 14:00
Campo Mourão	20/04 - 10:00
Cascavel	20/04 - 14:00
Cianorte	26/04 - 10:00
Dois Vizinhos	26/04 - 14:00
Foz do Iguaçu	27/04 - 10:00
Francisco Beltrão	27/04 - 14:00
Irati	28/04 - 10:00
Ivaiporã	28/04 - 14:00
Jacarezinho	29/04 - 10:00
Laranjeiras do Sul	29/04 - 14:00
Loanda	30/04 - 10:00
Londrina	30/04 - 14:00
Maringá	03/05 - 10:00
Paranaguá	03/05 - 14:00
Paranavaí	04/05 - 10:00
Pitanga	04/05 - 14:00
Ponta Grossa	05/05 - 10:00
Santo Antônio do Sudoeste	05/05 - 14:00
Tomazina	06/05 - 10:00
Toledo	06/05 - 14:00
Ubiratã	07/05 - 10:00
Umuarama	07/05 - 14:00
União da Vitória	10/05 - 10:00
Curitiba Norte	10/05 - 14:00
Curitiba Sul	11/05 - 10:00
Guarapuava	11/05 - 14:00
Cornélio Procópio	12/05 - 10:00
Pato Branco	12/05 - 14:00

Link para acessar as reuniões abaixo:
meet.google.com/xbx-xvhb-mqn

APÊNDICE B - PLANEJAMENTO PARA AS RODAS DE CONVERSA

INÍCIO

- Apresentação da coordenação
- Apresentação do trabalho
- Apresentação dos participantes

DESENVOLVIMENTO

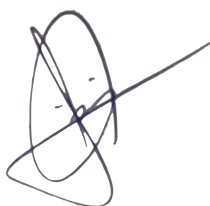
- a) Como são organizados os conteúdos a serem trabalhados com os alunos?
- b) Como são desenvolvidas as aulas práticas no cotidiano escolar?
- c) Alunos com um grande comprometimento motor participam das aulas? De que forma?
- d) Como é organizado o processo documental da Educação Física? Qual as implicações dele no seu trabalho?
- e) Como é feita a avaliação dos alunos no final de cada semestre?
- f) Descreva seu cotidiano escolar como professor de Educação Física na Educação Especial.

ANEXO A - DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DE NORMAS ÉTICAS NA PESQUISA COM SERES HUMANOS

Nós, abaixo assinados, declaramos que a pesquisa para o desenvolvimento da Dissertação/Tese intitulada *A educação física escolar nas APAEs paranaenses: diálogos, desafios e perspectivas* (PPGE/UEPG), não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, sendo que assumimos a responsabilidade pelo cumprimento de critérios éticos da pesquisa com seres humanos (Resolução nº 466/2012).

E, por ser verdade, firmamos a presente declaração.

Ponta Grossa, 11 de janeiro de 2022



Doutorando Paulino Hykavei Junior



Professor Gilmar de Carvalho Cruz