



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**



JULIANE ROCIO QUIRINO DIAS

**AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA EM MUNICÍPIOS DO LITORAL DE SANTA CATARINA**

**PONTA GROSSA
2025**

JULIANE ROCIO QUIRINO DIAS

**AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA INCLUSÃO DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM MUNICÍPIOS DO LITORAL DE SANTA
CATARINA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação *strictu-sensu* Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI).

Linha de Pesquisa: Práticas e processos formativos de educadores para a educação inclusiva

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Paioli Tavares

**PONTA GROSSA
2025**

D539 Dias, Juliane Rocio Quirino
As contribuições da educação física escolar na inclusão de alunos com
deficiência em municípios do litoral de Santa Catarina / Juliane Rocio Quirino
Dias. Ponta Grossa, 2025.
107 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede
Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Paioli Tavares.

1. Educação física escolar. 2. Inclusão escolar. 3. Deficiência. I. Tavares,
Carolina Paioli. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva.
III.T.

CDD: 372.86



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

TERMO

TERMO DE APROVAÇÃO

JULIANE QUIRINO DIAS

"AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM MUNICÍPIOS DO LITORAL DE SANTA CATARINA"

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

Ponta Grossa 26 de maio de 2025.

Membros da Banca:

Profa. Dra. Carolina Paioli Tavares – UEPG
Presidente

Profa. Dra. Adriana Inês de Paula – UFPR
Titular Externo

Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho - UEPG
Titular Interno

Profa. Dra. Elenice Parise Foltran – UEPG
Suplente Interno



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Paioli Tavares, Professor(a)**, em 26/05/2025, às 11:26, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Nei Alberto Salles Filho, Membro do Colegiado do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 26/05/2025, às 11:59, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Elenice Parise Foltran, Professor(a)**, em 26/05/2025, às 13:52, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Inês de Paula, Usuário Externo**, em 26/05/2025, às 14:39, 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 **2592561** e o código CRC **38040897**.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à Deus e Senhor, por me permitir o dom da vida e chegar até aqui, pela Sua Graça e Sabedoria!

Com muito carinho agradeço aos meus pais, minha amada mãe Olinda e meu querido pai Osires (*in memoriam*) que ao longo da vida não mediram esforços para dar a mim e aos meus irmãos, a oportunidade do acesso à educação e ensinar que é através dos estudos que “se cresce na vida” (palavras do meu pai) e por me incentivarem a nunca desistir. Aos meus irmãos, Odenira e Jhoseffer por partilharem desta jornada e serem incentivo a me esforçar cada dia mais.

Ao meu esposo Wilian, por ser meu grande companheiro nesta jornada, um porto seguro dando total apoio e motivação do começo ao fim, com muita paciência e amor.

Ao meu pequeno Nicolas, meu filho amado, que foi meu “companheirinho” nas noites de estudo, sendo minha grande motivação para prosseguir e ser um exemplo a ele, de que a educação é libertadora e meio de empoderamento.

Agradeço especialmente a minha professora orientadora, Carolina Paioli Tavares, carinhosamente Carol, que em todo o processo teve empatia, paciência, bom humor e muita tranquilidade ao me auxiliar, conduzindo a pesquisa com grandes ensinamentos.

Aos professores Nei Alberto Salles Filho e Adriana Inês de Paula, que aceitaram participar desta pesquisa e agregar grandes contribuições para enriquecer o trabalho, de forma gentil em cada fala, me sinto honrada em poder ter tido esta oportunidade com estes grandes pesquisadores reconhecidos nacionalmente.

Agradeço também a todos os professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI por todo o aprendizado.

Ao meu querido amigo de longa data e colega de PROFEI, João Paulo Kaiut, por auxiliar e incentivar durante esta trajetória.

Carinhosamente às minhas amigas, irmãs do coração, que estiveram presentes dando apoio e incentivo, me motivando a seguir em frente, Cléia, Dani, Flavy, Jana, Ka, Pam e Rafa, vocês foram fundamentais!

Aos professores e professoras participantes desta pesquisa e a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

DIAS, Juliane Rocio Quirino. **As contribuições da Educação Física escolar na inclusão de alunos com deficiência em municípios do litoral de Santa Catarina. 2025.** Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2025.

As aulas de educação física na escola tem tradicionalmente, entre seus diversos objetivos, contemplar o desenvolvimento motor como meio facilitador do ensino aprendizagem. Este trabalho objetivou investigar se as estratégias utilizadas nas aulas de educação física contribuem para a inclusão de alunos com deficiência em municípios do litoral de Santa Catarina, na perspectiva dos professores. A metodologia proposta refere-se a uma pesquisa de abordagem mista, quanti-qualitativa, exploratória e de natureza interpretativa. Participaram do estudo 20 professores(as) de educação física, com idade entre 36 e 63 anos, que lecionam no Ensino Fundamental I na rede municipal das cidades e Bombinhas e Porto Belo em Santa Catarina. Os(as) participantes responderam a um questionário com questões referentes à inclusão, estratégias de ensino e educação física. As respostas obtidas nos questionários foram submetidas ao método de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Os resultados revelaram que professores e professoras de educação física, em sua maioria, recebem pouco suporte da sua rede educacional no que diz respeito aos desafios da inclusão. Ainda, os docentes e as docentes compreendem o conceito de educação inclusiva enquanto acesso à participação, garantia de aprendizagem, aprendizagem individualizada e significativa, e respeito à individualidade. No que diz respeito aos requisitos necessários para incluir alunos com deficiência, os professores e professoras afirmaram que é preciso ter acesso à formação continuada, cursos de capacitação, estratégias educacionais adequadas, trabalhar aspectos atitudinais como empatia, interesse e respeito, além de conhecer as necessidades médicas e familiares do aluno com deficiência. No que refere-se às estratégias de ensino, para contribuir positivamente na aprendizagem dos alunos com deficiência, os professores e professoras destacaram a importância de aulas adaptadas, materiais e orientações diferenciadas, adaptações de conteúdos, além de atividades focadas no potencial dos alunos. Conclui-se que as aulas de educação física podem contribuir para a inclusão de alunos com deficiência sendo um espaço inclusivo e somativo no desenvolvimento integral, considerando os aspectos motor, afetivo, emocional, cognitivo e psicológico. Contudo, professores e professoras de educação física reconhecem a necessidade de adequar a prática pedagógica para realizar um trabalho exímio diante da inclusão. Entre essas adequações, estão a necessidade de identificar as diferenças existentes entre os alunos, as formas que cada um aprende, estar aberto a transformações profissionais, consciência sobre o que é escola inclusiva para todos e todas nos moldes de uma sociedade igualitária com respeito à diversidade.

Palavras-Chave: Educação Física Escolar, Inclusão Escolar, Deficiência.

ABSTRACT

DIAS, Juliane Rocio Quirino. **The contributions of school Physical Education to the inclusion of students with disabilities in coastal municipalities of Santa Catarina.** 2025. Dissertation (Master's in Inclusive Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2025.

Physical education classes in schools traditionally have, among their various objectives, to include motor development as a means of facilitating teaching and learning. This study aimed to investigate whether the strategies used in physical education classes contribute to the inclusion of students with disabilities in coastal municipalities of Santa Catarina, from the teachers' perspective. The proposed methodology refers to a mixed approach, quantitative-qualitative, exploration and interpretative research. The study included twenty physical education teachers, aged between 36 and 63 years old, who teach in Elementary School I in the municipal network of the cities of Bombinhas and Porto Belo in Santa Catarina. The participants answered a questionnaire with questions related to inclusion, teaching strategies and physical education. The answers obtained in the questionnaires were submitted to the Content Analysis method proposed by Bardin (2016). The results revealed that most physical education teachers receive little support from their educational network regarding the challenges of inclusion. Furthermore, teachers understand the concept of inclusive education as access to participation, guaranteed learning, individualized and meaningful learning, and respect for individuality. Regarding the requirements needed to include students with disabilities, teachers stated that it is necessary to have access to continuing education, training courses, appropriate educational strategies, work on attitudinal aspects such as empathy, interest and respect, in addition to knowing the medical and family needs of students with disabilities. Regarding teaching strategies, to positively contribute to the learning of students with disabilities, teachers highlighted the importance of adapted classes, differentiated materials and guidelines, content adaptations, and activities focused on the potential of students. It is concluded that physical education classes can contribute to the inclusion of students with disabilities by being an inclusive and summative space for comprehensive development, considering motor, affective, emotional, cognitive, and psychological aspects. However, teachers in physical education recognize the need to adapt pedagogical practices to perform an excellent job in the face of inclusion. These adaptations include the need to identify the differences between students, the ways in which each one learns, being open to professional transformations, and awareness of what an inclusive school is for everyone, like an egalitarian society that respects diversity.

Keywords: School Physical Education, School Inclusion, Disability.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração do processo de codificação das respostas dos participantes da pesquisa.....	54
Figura 2 - Elaboração dos códigos dos temas referentes às respostas dos participantes do estudo.....	55
Figura 3 - Ilustração do processo de categorização dos termos citados nas respostas dos participantes da pesquisa.....	56
Figura 4 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código "insuficiente"	57
Figura 5 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código "sem suporte"	58
Figura 6 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código "auxílio"	59
Figura 7 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código "participação"	61
Figura 8 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código "aprendizagem"	62
Figura 9 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código "respeito à individualidade"	64
Figura 10 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código " formação"	66
Figura 11 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código "aspectos atitudinais"	68
Figura 12 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código “conhecimento sobre a deficiência do (a) aluno (a)”	70
Figura 13 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código “aulas adaptadas”	72
Figura 14 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código “estratégias individuais”	74
Figura 15 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código “foco nas potencialidades”	76
Figura 16 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código “ambiente inclusivo”	78
Figura 17 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código “desenvolvimento do aluno”	79

Figura 18 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código “controvérsias à inclusão”	82
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ano de nascimento dos participantes x número de participantes.....	47
Gráfico 2 - Percentual referente ao sexo dos participantes.....	48
Gráfico 3 – Formação dos participantes.....	48
Gráfico 4 – Tempo de magistério na disciplina de Educação Física.....	51
Gráfico 5 – Segmento escolar atuante dos participantes.....	51
Gráfico 6 – Município de trabalho dos participantes.....	52
Gráfico 7 – Deficiências apresentadas nas aulas de Educação Física.....	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marcos legais referentes à legislação brasileira sobre inclusão.....	24
Quadro 2 – Ano de formação e informação de especialização.....	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AC	Análise de Conteúdo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
CONEP	Comissão Nacional de Educação e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBi	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Público-alvo da Educação Especial
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEI	Mestrado Profissional Educação Inclusiva
SC	Santa Catarina
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	OBJETIVOS	17
2.1	OBJETIVO GERAL.....	17
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	17
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
3.1	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	18
3.1.1	A educação especial na perspectiva da educação inclusiva e o direito à educação.....	18
3.1.2	Marcos históricos da inclusão.....	24
3.2	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	28
3.3	EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	35
4	METODOLOGIA.....	41
4.1	ABORDAGEM.....	41
4.2	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	42
4.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	42
4.4	PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	44
4.5	DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	45
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	47
5.1	ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS.....	47
5.2	ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS.....	53
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
	REFERÊNCIAS.....	86
	ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA AOS PROFESSORES.....	98
	ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	100
	ANEXO C - CARTA DE ANUÊNCIA MUNICÍPIO DE BOMBINHAS.....	101
	ANEXO D - CARTA DE ANUÊNCIA MUNICÍPIO DE PORTO BELO.....	102
	ANEXO E - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	103

1 INTRODUÇÃO

Durante a evolução educacional mundial, a Educação Inclusiva tem enfrentado diferentes desafios relacionados à defesa do direito à educação para todos os alunos, sem discriminação. Esses desafios envolvem diferentes aspectos, tais como, articulação política, social, cultural e pedagógica.

A Educação Inclusiva, fundamentada nos direitos humanos, enfatiza o valor de igualdade no processo de aprendizagem dos alunos. A prática comum de exclusão nos ambientes escolares justifica a necessidade de debatermos sobre práticas inclusivas e mudanças estruturais que permitam a efetiva participação de todos e todas.

Historicamente, alguns grupos sociais, especialmente os mais pobres e periféricos, ficaram à margem do processo de socialização, entre eles, pessoas com deficiências, negros, indígenas, moradores do campo, entre outros. A desigualdade social, muitas vezes, dificulta o acesso a condições dignas de moradia, emprego, saúde e educação.

Dessa forma, os problemas sociais também contribuem para a evasão escolar tornando este ambiente ainda mais excludente. Diante da diversidade presente hoje no universo escolar, os desafios de uma educação verdadeiramente inclusiva envolvem a elaboração de conteúdos e práticas pedagógicas que resultem em uma educação de qualidade e que proporcione a participação de todos e todas.

Para Mantoan (2003), a escola deve identificar as barreiras que impedem a inclusão escolar para que todos, incluindo estudantes e comunidade, possam aprender a conviver com as diferenças. Todos e todas, sem exceção, fazem parte da educação inclusiva, sejam alunos e alunas com deficiência ou crianças discriminadas por qualquer outro motivo.

A disciplina escolar Educação Física contempla, em seu conteúdo, práticas culturais corporais diversificadas, contribuindo para socialização e interação dos educandos. As práticas com conteúdos estruturantes envolvem jogos e brincadeiras, lutas, ginásticas, danças e esportes. De modo geral, as aulas de educação física englobam momentos de socialização e construção de valores.

A educação inclusiva ao longo da história passou por um longo caminho de conquistas que foram extremamente necessários para a melhoria na qualidade da educação, orientada pelo direito à igualdade e respeito às diferenças. Estas conquistas também beneficiaram as aulas de educação física na escola para uma prática mais inclusiva, com a participação de todos os estudantes nas

mesmas atividades, frutos de avanços históricos na área dos direitos humanos. Entre os principais avanços na legislação educacional, podemos destacar: a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Carta Internacional de Educação Física, Atividade Física e Esporte (Unesco, 1978).

A oportunidade da prática de atividade física deve ser assegurada a todos e todas, inclusive aos alunos e alunas com deficiência, participando de maneira conjunta, conforme versa o Artigo 1º da Carta Internacional de Educação Física, Atividade Física e Esporte:

Oportunidades inclusivas, assistivas e seguras para a participação na educação física, na atividade física e no esporte devem ser disponibilizadas a todos os seres humanos, em especial crianças de idade pré-escolar, pessoas idosas, pessoas com deficiência e povos indígenas (Unesco, 1978, p.2).

Desta maneira, não se pode permitir que estudantes sejam excluídos ou excluídas do meio escolar durante as aulas de educação física devido às suas características como deficiência, altura, peso, orientação sexual, cor da pele, habilidades motoras, qualidades físicas, condições financeiras, entre outras.

No âmbito da Educação Especial, um marco histórico importante em busca de uma sociedade inclusiva foi a criação, no ano de 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos e alunas (Brasil, 2008, pág.14). O PNEEPEI tem como objetivo:

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

Oferecer oportunidades a todas as crianças, dar condições para que possam se desenvolver socialmente e intelectualmente através de um ambiente propício ao desenvolvimento das potencialidades individuais é a proposta da escola inclusiva (Semeghini, 1998). Stobäus (2003) afirma que a educação deve ser “eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática onde a multiplicidade leva-nos a ultrapassar o limite da integração e alcançar a inclusão”.

Corroborando ao PNEEPEI, a Declaração de Salamanca (1994), afirma que:

A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas. A colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou seções especiais dentro duma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças (Declaração de Salamanca, 1994, p.12).

A inclusão permite que alunos e alunas se sintam pertencentes e participativos ao ambiente escolar, independente das diferenças culturais, sociais, étnicas ou de gênero. Assim, a disciplina educação física se apresenta como um componente fundamental na busca de uma educação de qualidade, humanitária, de combate a qualquer forma de exclusão e respeito à diversidade.

Narciso et al. (2024, p. 714) destaca a importância da inclusão em diferentes contextos, onde:

a inclusão escolar é fundamental para promover uma educação mais equitativa, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais, tenham acesso a um ensino de qualidade. Com a diversidade cada vez mais presente nas salas de aula, a importância de práticas pedagógicas inclusivas se torna evidente. Ela não apenas favorece o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, mas também promove valores de respeito, solidariedade e igualdade na comunidade escolar.

Na relação homem-mundo, Merleau-Ponty (1994) compreende que esta é estabelecida em um contato do corpo com as coisas, tendo como ideia fundamental do pensamento a unidade do homem, a qual a relação do corpo consigo mesmo é fundamental na relação homem-mundo.

Nas vivências das aulas de educação física, na infância, a criança precisa ter o contato com atividades que envolvem o corpo infantil como um todo, ou seja, ao nível do social, cultural, do motor, do simbólico, das ações, do entendimento, da resolução de problemas. Enfim, atividades que considerem os conhecimentos que a criança possui e ao mesmo tempo estimulem sua criatividade e curiosidade (Piaget, 2002, p. 62).

Segundo Brikman (2014, p.27):

A prática educativa pelo movimento favorece a inclusão, ajuda diferentes aprendizagens. Nessa perspectiva, o processo expressivo outorga à "criatividade" um lugar preponderante, facilitador de aprendizagens para a aquisição de habilidades; em síntese, ajuda "para a vida."

O corpo em movimento significa ação, ou seja, um intercâmbio de vivências. Desta forma, através da comunicação e movimentos corporais, a criança tem diversas possibilidades de aprendizagem e contato com diferentes experiências as quais podem ofertar meios inclusivos quando valorizadas suas habilidades para contribuir no seu desenvolvimento.

O corpo não é incluído na maioria das atividades curriculares na escola e, comumente, as

manifestações corporais são entendidas como perturbadoras da ordem, como se levantar, caminhar, conversar, gritar, correr, sendo sinônimos de indisciplina na escola. Todavia, Freire (1991, p.14) aponta que:

Corpo e mente devem ser entendidas como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emanciparem. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará (Freire, 1991, p.14)

Assim, o corpo precisa ser incluído nas propostas de aprendizagem e não somente privilegiar as operações cognitivas. Mendes (1996) relembra que é preciso que os professores considerem a criança como um "ser do presente" a fim de prepará-la para a vida adulta. Porém, é importante permitir que elas manifestem seus desejos, suas necessidades próprias da idade e sua corporeidade, realizando o letramento ou alfabetização corporal.

Freire (2018) refere-se letramento como “a capacidade que é compreendida como um potencial que todos os seres humanos têm”, afirmando a possibilidade de desenvolvimento motor, consciência corporal e de alfabetização corporal em que cada característica tem seu valor conjunto e contemplam o significado de um indivíduo letrado corporalmente.

Considerando a inclusão escolar como uma prática social associada às múltiplas práticas de letramentos as quais podem promover mudanças significativas na vida do indivíduo letrado, Soares (2017, p. 37) aponta que o indivíduo “passa a ter uma outra condição social e cultural”. A autora evidencia que “não se trata de mudar de nível ou de classe social ou cultural”, mas, uma mudança de lugar social, ou seja, “o seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros e com os bens culturais” enfim, “tornar-se diferente”.

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a educação física escolar enquanto disciplina, introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, ampliando sua contribuição para o pleno exercício da cidadania uma vez que conteúdos propostos buscam desenvolver diferentes competências socioculturais.

Para atingir a proposta de uma escola inclusiva é necessário traçar metas para atingir objetivos como, por exemplo, a aprendizagem de todos os alunos de modo inclusivo e efetivo. A educação inclusiva, do ponto de vista histórico e social, é uma realidade respaldada por diversos dispositivos legais que visam acolher e integrar todos os estudantes com deficiência, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, étnicas, culturais ou sociais.

Segundo Severino (2007), a capacitação docente envolve diferentes dimensões. Uma delas é a dimensão dos conteúdos específicos relacionada à cultura científica e ao saber. No processo de ensino-aprendizagem, o(a) professor(a) precisa dominar um acervo cultural específico e promover uma conscientização mais ampla. Ou seja, o processo de ensino não deve se limitar ao mero acúmulo de informações previamente elaboradas e transmitidas de forma mecânica.

Novoa (2019, p.17) “a mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula.” Assim, é fundamental que o(a) professor compreenda e participe do processo de produção do conhecimento, constitua meios de capacitação e formação continuada, desenvolvendo habilidades didáticas que estabeleçam os instrumentos metodológicos e técnicos necessários para uma ação docente eficaz. Diante desse cenário, a questão problema deste estudo é: quais as contribuições da educação física escolar no processo de inclusão de alunos com deficiência em municípios do litoral de Santa Catarina (SC)?

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- Investigar se as estratégias utilizadas nas aulas de Educação Física nas escolas contribuem para a inclusão de alunos com deficiência em municípios do litoral de Santa Catarina.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar quais são as práticas inclusivas utilizadas pelos professores de Educação Física em municípios do litoral de Santa Catarina;
- Operacionalizar o conceito de inclusão associado ao letramento corporal e Educação Física Escolar;
- Aplicar questionário voltado aos professores de Educação Física relacionados à pesquisa;
- Desenvolver um Produto Educacional que ofereça aos docentes informações e atividades relacionadas à inclusão em aulas de educação física na escola.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.

3.1.1 A educação especial na perspectiva da educação inclusiva e o direito à educação

Nos primórdios sociais, pessoas com deficiência eram socialmente excluídas, segregadas, indesejadas em muitas atividades e oportunidades, além de serem consideradas incapazes de cumprir com exigências acadêmicas do ensino considerado regular da época.

Entre o início da Idade Média e o século XIX se observa variações dos conceitos sobre inclusão e exclusão. Foucault (2008), por exemplo, enfatiza as práticas sociais culminadas no século XIX e afirma que a exclusão é voltada àqueles que tem algo a “ser corrigido”, denominados doentes, anormais, desviantes, deficientes ou até perigosos. No início do séc. XX inicia-se o processo de ruptura da exclusão e o debate sobre a inclusão repousa na necessidade de cuidado e educação da população.

Ao examinar historicamente as terminologias relacionadas à deficiência, observa-se que elas são moldadas pelos valores da sociedade em cada período. A nomenclatura está carregada de significados e estes podem ser de respeito ou discriminação (Sasaki, 2003).

Entre as teorias existentes sobre a deficiência, o modelo médico e o biopsicossocial são concepções que apresentam o contexto da pessoa com deficiência a partir de características específicas. O modelo biomédico, por outro lado, conceitua a deficiência como uma lesão no corpo, atribuindo a responsabilidade dessa lesão a cada indivíduo.

Os impedimentos causados pelas deficiências são tratados como questões que requerem intervenção médica e práticas de reabilitação com o objetivo de “minimizar a anormalidade”. Refletir sobre essas concepções das pessoas com deficiência, reflete também para além do atendimento médico das estratégias educacionais que buscam a “docilização” dos corpos para que se adaptem ao padrão social de aceitação (Diniz; Barbosa e Santos, 2009).

Fogaça e Klazura (2021, p.10) trazem algumas considerações sobre o modelo médico:

Essa abordagem apresenta uma concepção de deficiência restrita ao indivíduo e limitada a patologia corporal, a deficiência é entendida como doença, uma anormalidade, sendo necessário a busca de meios de reabilitação como forma de integrar as pessoas ao padrão de normalidade imposto pela sociedade, visto que as pessoas são valoradas pelo que elas

produzem e não por quem elas são. Daí a necessidade de outra concepção de deficiência que considere não só o sujeito em suas particularidades, mas no processo de interação com a sociedade na perspectiva da desigualdade de oportunidades.

Em outra concepção teórica, denominada modelo social, acredita-se que a deficiência também é influenciada pelo ambiente em que a pessoa vive. Em 2001, foi aprovada a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) que antecipou os princípios estabelecidos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006. Essa classificação considera critérios para medir barreiras e restrições de participação, alinhando-se ao modelo social da deficiência (Diniz; Barbosa e Santos, 2009).

A CIF foi desenvolvida com a contribuição de movimentos sociais, instituições acadêmicas e um intenso debate político. Assim, a deficiência deixa de ser vista apenas como uma questão de doenças e suas consequências, passando a ser entendida sob uma nova perspectiva que enfatiza a interação entre a pessoa e a sociedade (Diniz, 2007).

A CIF se tornou parte de um vocabulário biopsicossocial que descreve os impedimentos físicos, as barreiras sociais e a participação, ressaltando a importância de reconhecer a desigualdade causada pela deficiência. Fonseca (2012, p.51) retrata que:

A deficiência está, doravante, nas barreiras sociais que excluem essas pessoas do acesso aos direitos humanos básicos. Trocando em miúdos, quero dizer que a deficiência não está na pessoa, e sim na sociedade, que deve, como deter minam todos os demais dispositivos da Convenção da ONU, buscar políticas públicas para que os detentores daqueles atributos outrora impeditivos emancipem-se.

Fogaça e Klazura (2021) destacam o avanço significativo nas políticas públicas com a abordagem biopsicossocial. O desafio que se apresenta é a ampliação dessa abordagem para outras áreas das políticas públicas, além do aprimoramento de ferramentas que permitam medir as diversas barreiras e obstáculos mencionados na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015. Esses desafios são o resultado de uma sociedade estruturalmente desigual, originada pelo sistema capitalista, que reforça a importância do modelo social na compreensão da deficiência.

Na Declaração de Salamanca de 1994, o termo "pessoa com deficiência" (PCD) foi utilizado pela primeira vez em uma legislação. Desde então, essa terminologia tem ganhado cada vez mais apoio, especialmente entre as pessoas com deficiência. O termo PCD está associado à ideia de empoderamento, permitindo que essas pessoas façam escolhas e tomem decisões e, por outro lado, sem contribuir para camuflar a deficiência, valorizando as diferenças, fortalecendo a luta pela equiparação de oportunidades e respeitando as especificidades (Sassaki, 2002).

De acordo o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Especial (2010), é

considerada pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

A Lei Brasileira de Inclusão assegura a proteção tanto dos direitos individuais quanto dos direitos coletivos incluindo aspectos como, direito à vida, a saúde, habilitação e reabilitação, educação, moradia, direito ao trabalho, à assistência social, a cultura, ao esporte, turismo e lazer, direito ao transporte e a mobilidade, acessibilidade, informação e a comunicação apropriadas, acesso à tecnologia assistiva, direito à justiça e a participação na vida pública e política (Brasil, 2015).

Contudo, tais direitos foram fundamentados no conceito de deficiência definido pela Convenção da ONU (2006) levando em conta suas particularidades. Nesse contexto, o grande desafio está na sua implementação. Fogaça e Klazura (2021) afirmam que é preciso mensurar as barreiras que impedem a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade. Ao mesmo tempo, há um debate sobre a reflexão de aplicabilidade do modelo biopsicossocial nas políticas públicas sob a perspectiva do respeito e da valorização da diversidade humana.

A inclusão, enquanto prática educacional, está presente na Constituição da República do Brasil (1988), no artigo 205, que estabelece: “que a Educação é direito de todos, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Assim, a Educação Inclusiva, segundo Damasceno (2020), representa um movimento cultural inserido na dimensão social contemporânea e que tem por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade. Há nesse movimento a busca pela efetivação de oportunidades de acesso à escola pública por parte dos grupos que foram vítimas da segregação histórica.

Todavia, de acordo com Oliveira, Papim e Paixão (2018), mesmo que a perspectiva seja de uma “educação para todos”, se faz necessário reconhecer as contradições e limites impostos pelos sistemas educacionais para a construção de uma escola efetivamente aberta para todos. A escola ainda tem muitos desafios a serem superados para alcançar uma gestão democrática de uma efetiva democratização das relações e da participação.

Santos *et al.* (2012), afirmam que a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência promove a proteção, o bem-estar pessoal, social e econômico, bem como o respeito às pessoas com deficiência e a igualdade de oportunidades, sem privilégios ou paternalismos.

Esse documento enfatiza os mecanismos de desenvolvimento social (principalmente advindas da iniciativa governamental voltada a saúde, educação, trabalho, segurança, cultura, esporte e lazer) a serem ofertados a toda comunidade com direito ao acesso, integração e permanência em todos os serviços. Glat, Pletsch e Fontes (2007, p.349) refletem sobre a integração social e democratização de acesso à educação da pessoa com deficiência, onde:

“o deficiente pode se integrar a sociedade” tornou-se, assim, a matriz política, filosófica e científica da Educação Especial. Este novo pensar sobre o espaço social das pessoas com deficiência tomou forças em nosso país com o processo de redemocratização, e resultou em um redirecionamento significativo das políticas públicas, dos objetivos e da qualidade dos serviços de atendimento a esta população, marcando o desenvolvimento da área até nossos dias.

A produção científica é o alicerce para tal efetivação em todos os níveis de ensino da educação básica. Assim, é preciso que os alunos com deficiência não estejam somente alocados em uma escola regular para manter o respaldo legal, mas que as estratégias educacionais sejam efetivas e possibilitem a esses alunos a construção do conhecimento, assumindo o papel de protagonistas do seu processo de aprendizagem.

O avanço e o futuro da educação inclusiva devem garantir uma formação docente preparada profundamente para lidar com as diferentes necessidades educacionais especiais, não apenas com teorias e formas superficiais, mas de uma maneira profunda e consciente dos fazeres pedagógicos. Assim, evita-se não compreender as capacidades desses estudantes, limitando-os e não estimulando-os o necessário, fazendo a aprendizagem ser vista como de fundamental importância, tendo como aliada a construção de outros fatores psicossociais em relação às suas diferentes necessidades, mas sem que, por isso, sua aprendizagem seja superficial (Nascimento; Omodei, 2019, pág.7).

Segundo Serra (2004 *apud* Santos e Paulino, 2008), o processo de inclusão escolar a ser construído visa oferecer condições de exercício da cidadania através de elementos indispensáveis no sucesso desse processo na educação inclusiva: 1) o *sujeito incluído*, visto como aquele que precisa ser auxiliado para transpor os obstáculos que o impossibilitam seu desempenho de participação ativa na sociedade; 2) a *família*, figura fundamental no processo; e 3) o *professor*, que deverá ser assessorado para obter sucesso e promoção do desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Segundo Mantoan (2003), a proposta de inclusão exige que a escola se identifique com determinados princípios educacionais e que os professores tenham atitudes compatíveis com estes princípios. Um grande entrave para o sucesso da proposta certamente é a falta de subsídios na formação acadêmica dos professores.

Destacamos a necessidade da formação continuada dos profissionais, dada a variedade de

situações possíveis em sala de aula. Um exemplo é a formação acadêmica que, por vezes, não prepara inteiramente o professor para lidar com alunos com deficiência a ponto deste se sentir seguro para elaborar atividades e promover a participação e aprendizagem deste aluno incluso.

Ainscow (2004) elenca três aspectos inter-relacionados aos quais a inclusão escolar precisa se basear. São eles: a) *a presença do aluno na escola*, retirando a ideia de manter o aluno somente no ambiente familiar e o inserindo em um espaço de aprendizagem e socialização; b) *a participação efetiva*, ou seja, contemplar a oferta e condições de acessibilidade e adaptações curriculares necessárias, além dos estímulos do professor e colegas; c) *a construção de conhecimentos*, a qual é o principal objetivo a ser alcançado no processo de inclusão.

A Educação Especial, ao longo da sua história, se caracterizou como um sistema paralelo e segregado de ensino destinado ao atendimento especializado de alunos com deficiência, distúrbios graves de aprendizagem e/ou comportamento e altas habilidades. Com a evolução das expectativas sociais e novas demandas educacionais, surgiram alternativas pedagógicas com diferentes formatos de ensino e, conseqüentemente, reduzindo a segregação.

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 1994 orienta o processo de classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares dos programas de ensino comum no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p.19).

Desta forma, o documento reafirma a construção de padrões de aprendizagem. Na época da elaboração dessa lei, tal política ainda não era efetiva na reformulação das práticas educacionais a ponto de valorizar os potenciais de aprendizagem no ensino regular. Assim, a escola permaneceu um ambiente segregado enquanto espaço de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Ainda nos anos 1990, no Brasil, a Educação Inclusiva já era reconhecida como política educacional prioritária. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o princípio básico da educação inclusiva é que todos os alunos, independente das suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades como forma de combater atitudes discriminatórias (Unesco, 1994).

Segundo Glat, Pletsch e Fontes (2007), a educação inclusiva é o pensar uma escola em que é possível acesso e permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então usados, sejam substituídos por procedimentos de identificação e remoção

de barreiras para a aprendizagem.

Sendo assim, é necessário repensar a formação de professores e equipe gestora, bem como as formas de interação dos sujeitos que compõem e interferem no processo inclusivo. Além disso, encaminhar as reestruturações educacionais que vão desde o projeto político-pedagógico, metodologias de ensino, recursos didáticos até os tipos de avaliações escolhidas.

Glat, Pletsch e Fontes (2007) também apontam que a educação inclusiva é mais do que uma proposta educacional, classificando-a como uma nova cultura escolar, ou seja, uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independentemente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização.

Ao contrário da escola tradicional, que exige a adaptação do aluno às regras disciplinares e às suas formas de ensino sob pena de punição e/ou reprovação, a escola inclusiva preocupa-se em responder às necessidades apresentadas pelo conjunto de seus alunos e por cada um individualmente, assumindo o compromisso com o processo ensino-aprendizagem de todos. (Glat *et al.*, 2003; Glat; Fontes; Pletsch, 2006; Glat; Branco, 2007).

Contudo, na prática, a educação especial não é oposta à educação inclusiva, pelo contrário, no contexto de uma escola com abertura à diversidade, faz com que as duas propostas se complementem. A educação especial possui uma base consistente de conhecimentos teóricos e práticos, metodologias e recursos preciosos para promover o ensino-aprendizagem de alunos com deficiência presentes no ensino regular.

A educação inclusiva, por sua vez, representa o desenvolvimento e a transformação histórica das concepções teóricas e práticas da educação especial, acompanhadas dos movimentos político-sociais em prol dos direitos das pessoas com deficiências e das minorias excluídas, em geral. (Glat *et al.*, 2003).

Com efeito, a expansão da educação especial pelo viés da educação inclusiva foi consolidada no contexto brasileiro em 2008 ao instituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – (PNEEPEI) (Brasil, 2008) através do Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011). A PNEEPEI oferece ênfase às necessidades educacionais específicas dos estudantes considerados Público-alvo da Educação Especial (PEE), mediante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Contudo, as políticas públicas são fruto das lutas sociais e das disputas de interesses e, na particularidade da pessoa com deficiência, implica inseri-la em um papel de participante desse

processo em construção (Fogaça e Klazura, 2021, p.16).

3.1.2. Marcos históricos da inclusão

Ao longo dos anos, o processo de inclusão vem passando por etapas, ocupando espaço para a garantia de direitos da pessoa com deficiência. Pode-se observar no Quadro 1 os principais marcos referentes à legislação sobre inclusão:

QUADRO 1 – Marcos legais referentes à legislação brasileira sobre inclusão

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61	Aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.
Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961	Define “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.
Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989	Dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.
Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA	Reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.
Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências
	Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de

Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.	Deficiência, consolida as normas de proteção, o objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do País. O texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.
Decreto nº 3.956/2001 – resultante da Convenção da Guatemala - 1999	Afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.
O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001	Estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.
Resolução CNE/CP nº 1/2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
Lei nº 10.436/2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, garante formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
Portaria nº 2.678/2002	Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
Decreto nº 5.296/2004	Regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida
	Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos

Decreto nº 5.626/2005	alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - 2007	No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 2008	Aponta o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos
Decreto nº 6.571, de 17/09/2008	Tem como finalidade ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.
Resolução n.º 4, DE 02/10/2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Lei nº 13.146 de 06/07/2015	LBI - institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência. Garante o direito a uma educação de qualidade para a pessoa com deficiência em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida. Prevê o aprimoramento dos sistemas educacionais de forma que possa garantir condições de acesso, participação e permanência dos alunos, eliminando barreiras e promovendo a inclusão.
Decreto nº 10.502 – Política Nacional de Educação Especial – 2020	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Fonte: a autora (2025)

Especificamente no Estado de Santa Catarina, onde esta pesquisa foi realizada, a Educação Especial é regulamentada pela Política de Educação Especial, regida pela Resolução nº 112/CEE/2006 do Conselho Estadual de Educação, documento de 2006, alterado pela Resolução CEE/SC nº 100, a qual estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.

Através dessas resoluções, são disponibilizados os serviços especializados de professor(a) de educação especial, professor(a) bilíngue, intérprete de libras, professor(a) de libras, guia intérprete, professor(a) bilíngue para escola e/ou turmas bilíngues exclusivas para surdos, professor(a) de libras para escola e/ou turmas bilíngues exclusivas para surdos, orientador(a) de convivência bilíngue, profissional de apoio escolar no atendimento educacional especializado¹ (AEE) e escola bilíngue para surdos/turma bilíngue para surdos.

Conforme a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, no artigo 3º da Resolução CEE/SC nº 100/2016, as escolas de educação básica estaduais devem prever em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) os recursos de acessibilidade ao currículo escolar, cabendo aos professores e professoras do AEE a responsabilidade pela orientação técnica e pedagógica necessárias à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem.

Silva e Kuhlkamp (2020) afirmam que, para atender aos estudantes com necessidades educacionais especiais com qualidade, a escola deve se modificar tanto no aspecto educacional, isto é, a capacidade de planejar, programar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular como no aspecto pedagógico, isto é, no uso de estratégias de ensino que favoreçam a inclusão e descentralize a figura do(a) professor(a), o incentivo às tutorias por colegas, à prática flexível e à efetivação de currículos adaptados, entre outros.

Embora as condições legislativas, publicações de decretos e diretrizes políticas, e também pedagógicas, sejam consideradas avançadas nacional e internacionalmente no âmbito da inclusão, é preciso atentar-se ao seu cumprimento, que por vezes é influenciado por situações governamentais e até financeiras. Implementar um sistema de educação inclusiva que ofereça um ensino de qualidade a todos os alunos é uma tarefa árdua.

Para o êxito da inclusão, é preciso que se construa uma rede complexa de suporte que seja adequado para acolher as diversas realidades dos alunos. Além disso, é necessário que os(as) profissionais desenvolvam sua capacidade de acolher aos alunos indiscriminadamente, com todas as suas individualidades, podendo beneficiar a coletividade com os efeitos dessa prática (Prestes, 2003).

Um dos objetivos da escola inclusiva repousa na interação constante entre os professores(as) da educação especial e aqueles(as) da educação regular em um ensino colaborativo com o intuito de

¹ Atendimento Educacional Especializado (AEE) – de acordo com o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial, o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

trocar informações e unir esforços a fim de que as necessidades educativas dos alunos possam ser satisfeitas.

Cabe lembrar que a inclusão escolar é uma orientação que diz respeito à escola em sua totalidade e não apenas ao professor(a) na sala de aula. Assim, a escola deve organizar a sua estrutura e funcionamento, metodologias e recursos pedagógicos, garantir a conscientização de profissionais e sujeitos do processo, além de ofertar instrumentos avaliativos diversificados.

Aos olhos de Glat, Pletsch e Fontes (2007), a educação inclusiva é um processo progressivo, dinâmico e contínuo que demanda adaptação do sistema escolar e deve estar acompanhada de uma cultura escolar para aceitar a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos.

3.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Além de pensar na educação inclusiva como uma proposta educacional, é importante entendê-la como uma cultura escolar, cultura esta que, no contexto ético, junto a moral, tem como objeto de estudo as tradições culturais, normas e regras sociais que acompanham a evolução humana. A educação inclusiva, segundo Glat, Pletsch e Fontes (2007), deve visar o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independentemente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização.

Contudo, a escola inclusiva deve atender as necessidades individuais dos alunos, mantendo a ética do compromisso assumido em corresponder ao ensino-aprendizagem de todos os seus educandos, sem espaços para preconceito ou discriminação, nem barreiras para o aprendizado.

Entretanto, para a efetivação de tais práticas, Glat, Pletsch e Fontes (2007) apontam que a escola precisa formar os(as) professores(as) e a equipe escolar, além de revisar as formas de interação atuais em todas as instâncias que a compõem e que nela interferem. Os autores referem-se à revisão dos tipos de avaliação, estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino citadas anteriormente no texto.

Santos (2004, p.13 *apud* Guzzo, 2009) afirma que os cursos de licenciatura constituem um espaço singular para a formação de cidadãos profissionais inseridos no seu tempo/espaço histórico-cultural e com ele comprometidos. O autor ainda complementa que estes cidadãos estão em busca de qualificação para intervir na formação de outros "eticamente compromissados, moralmente

autônomos, cognitivamente flexíveis, potencialmente transformadores de si mesmos e da sociedade". Assim, os cursos de licenciatura possuem papel duplo, ou seja, a formação pessoal e a formação profissional para a formação básica de seus futuros alunos.

Guzzo (2009) relaciona a escola como promotora da tarefa de transformação dos ideais sociais para a formação do aluno como parte da organização do espaço escolar. Dessa forma, a formação ética e política do professor tem como objetivo construir um projeto educacional tendo como fundamento a ação reflexiva dos alunos.

Lins (2016) afirma que o professor tem uma tarefa crucial na transformação das pessoas, abrindo-lhes caminho para que façam a sua própria construção de “ser” individual e social. Porém, nem sempre os caminhos traçados para cursos de formação de professores revelam uma real preocupação com as finalidades pretendidas de que os alunos se tornem cidadãos aptos a viverem a autonomia da ética e a seguirem os princípios e valores na sociedade.

Severino (2007) reflete sobre as exigências de uma proposta de formação integral a qual afirma que a formação do profissional da educação só pode ser planejada e executada com base numa concepção muito clara da razão de ser da educação. O autor ainda destaca a necessidade de subsidiar o futuro professor para que esse se aposse dos conhecimentos científicos e técnicos bem como dos processos metodológicos de sua produção.

Salienta-se ainda a valorização do plano de intencionalidade de consciência por parte da educação, para que o professor consiga desvendar as faces ideológicas da profissão, evitando uma reprodução social forçada, para que efetivamente o docente trabalhe de forma dinâmica contribuindo para um processo amplo de transformação da realidade a qual atua.

Nas últimas décadas, com a modernização das políticas escolares, Mauerberg-deCastro (2000) alude que tópicos como diversidade, liberdade e igualdade de oportunidades foram reconhecidos como parte integrante de uma nova filosofia, chamada de “educação para a vida”.

Como acontece com outros programas “baseados em direitos”, a autora sugere que a inclusão bem-sucedida de pessoas com deficiência depende não apenas do conhecimento e experiência, mas de atitudes favoráveis em relação aos alunos com necessidades educacionais. No entanto, as campanhas de conscientização sobre a inclusão não são suficientes para mudar as atitudes de pessoas que discriminam minorias.

Para Pedrinelli (2002), os(as) professores(as) que não promovem a inclusão em suas aulas podem apresentar duas características: ou uma atitude “segregadora”, por entenderem que devido à

difficuldade ou diferença de aprendizagem os alunos com deficiências deveriam estar em contextos segregados; ou a crença de que são desprovidos de conhecimentos para atuar com a diferença, não sabendo como e o que fazer durante as aulas.

Neste sentido se destaca o momento histórico da educação no Brasil, evidenciando a singularidade de se viver a organização da escola democrática na qual as diferenças dos estudantes sejam o estímulo para que os(as) professores(as) desenvolvam novos métodos, estratégias e meios de ensino para permitir a aprendizagem de todos.

Atitudes desfavoráveis dos professores em ensinar alunos com deficiência pode afetar muitos aspectos da estrutura escolar, incluindo currículos, abordagem pedagógica, aceitação pelos pares e, em última análise, a equidade com que o conhecimento é entregue.

Da mesma maneira, atitudes desfavoráveis podem afetar negativamente a aprendizagem potencial dos alunos com deficiência e, conseqüentemente, limitar o seu desenvolvimento global (Palla; Mauerberg-deCastro, 2004). Assim como acontece com os ambientes familiares, os ambientes escolares ajudam a transmitir valores e crenças. O simples ato de encaminhar um aluno aos “serviços especiais” pode atribuir o estigma de “diferença” e gerar risco de rejeição e segregação na escola.

Embora a prestação de assistência e serviços especiais ainda predominem em ambientes segregados (por exemplo, instituições para indivíduos com deficiências graves), abordagens inclusivas na educação criam ambientes nos quais os alunos sem deficiência e seus pares com deficiência podem mutuamente trocar ideias e experiências (Mauerberg-deCastro, 2001, 2006a, 2006b). Essas trocas podem ser positivas, mas se não forem guiadas por uma equipe profissional, podem ser prejudiciais para todos (por exemplo, *bullying*, exclusão, etc.).

Ao se deparar e conviver com uma criança com deficiência na escola, o(a) professor(a) pode perceber a importância da inclusão desse aluno em meio social com crianças de ensino regular, além de reconhecer a relevância da preparação dele e da escola para receber esse aluno na escola.

A partir dessas experiências inclusivas, o(a) professor(a) pode desenvolver estratégias pedagógicas e didáticas que sejam efetivas, além de habilidades para lidar com o aluno em processo de inclusão e, dessa forma, contribuir no ensino e no desenvolvimento dos alunos envolvidos e na oportunidade de aumentar suas capacidades profissionais.

A execução da inclusão escolar é feita passo a passo. O(a) professor(a) pode contribuir planejando e conduzindo a educação e convivência com colegas nesse processo. Fatores como

interesse e informação são o que incentivam o(a) professor(a) a se envolver e elevar-se na sua posição garantindo sua participação na tomada de decisões.

Há professores(as) que assumem não possuir experiências na inclusão, mas que ao se deparar com algum aluno com deficiência na escola se mostram interessados(as) e dispostos(as) a procurar e receber ajuda de professores(as) experientes, pois reconhecem a tamanha importância da inclusão escolar.

A educação inclusiva é, do ponto de vista histórico e social da educação, uma realidade respaldada por diferentes dispositivos legais para acolher e receber todos os alunos com deficiência, independente da sua condição física, cognitiva, étnica, cultural e social, mas com o objetivo de garantir os direitos sociais da educação (Souza, Machado, 2019). Para tanto, o(a) professor(a) tem o desafio de se capacitar para atender as demandas de seus alunos.

A capacitação do(a) professor(a), segundo Severino (2007), trata de um aspecto que envolve diferentes dimensões. Uma delas é a dimensão dos conteúdos específicos, a qual está relacionada à cultura científica em geral e com o saber. No processo de ensino-aprendizagem como um todo, o(a) professor(a) precisa ter o domínio de um acervo cultural específico e interceder um processo mais amplo da conscientização.

Ou seja, o processo não pode ser relacionado apenas ao acúmulo de informações elaboradas previamente assumidas de forma mecânica, mas de um domínio que passe também pela assimilação do processo de produção do conhecimento. Da mesma forma, o acesso ao domínio de habilidades didáticas as quais estabelecem o formato dos instrumentos metodológicos e técnicos da ação docente.

Outra dimensão apontada por Severino (2007) é a de domínio de recursos técnico-científicos. A habilitação profissional de educador(a), além do valor da apropriação do acervo dos conhecimentos científicos que os fundamentam, resgata o essencial significado do trabalho em sua existência enquanto atividade básica do ser humano. O autor ainda pontua como dimensão as relações situacionais as quais o(a) docente compõe as referências sobre si mesmo(a), dos outros e de suas relações recíprocas, bem como de sua integração ao grupo social e à própria humanidade como um todo.

É nesta dimensão que Severino (2007) afirma que a relação que faz a mediação entre o ato de ensinar e o ato de aprender é uma relação pedagógica, ou seja, não haverá ensino nem aprendizagem se não ocorrer entre docente e discente uma relação de intencionalidade mediada por

uma significação, pelo sentido.

Um dos desafios da inclusão é o contraste da realidade escolar em cada escola, ou seja, as condições materiais, os membros e a cultura escolar, além do debate sobre uma escola inclusiva que proponha mudanças envolvendo a formação de docentes e gestão conscientes da legislação e dos direitos presentes.

Jesus e Effgen (2012) apontam que a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação tem desafiado os espaços escolares a construir novas/outras lógicas de ensino. Sendo assim, a formação continuada em processo tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação especial.

Tal formação continuada deve ter como foco as diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva, esforçando-se, sempre, para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se apresentam. Nóvoa (1995, p.25) leva a refletir sobre estes movimentos:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência[...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

É por meio da formação continuada que o(a) docente tem acesso à novas possibilidades de prática pedagógica, de currículo escolar, de estratégias de ensino e aprendizagem dos alunos (com ou sem deficiência), tornando-o mais atento às demandas de saber e fazer.

Tomando como premissa o fato de que a educação é um direito de todos, o compromisso do(a) professor(a) é atender a este direito enquanto educador. A formação continuada é um espaço para reflexão das ações educativas, de potencialização das práticas pedagógicas, além de reavaliar as relações curriculares e mecanismos para tornar a escola um espaço inclusivo.

Herdero (2010) contempla diferentes princípios da escola inclusiva: a inclusão como um direito; a educação deve discriminar positivamente; a importância do aluno e sua singularidade; trabalho para conseguir uma nova escola: conceito, alunato, pais, comunidade; utilização de metodologias que usem a interdisciplinaridade; procura de uma escola de qualidade; melhora do clima institucional; trabalho e ensino em equipe.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Vale salientar que necessidades educacionais especiais não são, necessariamente, sinônimos de deficiência. Glat, Pletsch e Fontes (2007) esclarecem sobre o conceito de deficiência, o qual se reporta às condições orgânicas do indivíduo e às necessidades educacionais especiais estão ligadas à interação individual e específica do aluno com os conteúdos e a proposta educativa apresentada na realidade escolar.

Herdero (2010) aponta que as necessidades educacionais especiais podem ser identificadas em decorrência de deficiências (isto é, visual, mental, auditiva, física e múltipla), neuroatípicas (transtornos), superdotação ou altas habilidades, condições econômicas ou socioafetivas como crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados.

Contudo, o que diferencia um aluno do outro é a forma como cada um aprende, sendo necessário que o(a) professor(a) esteja atento(a) à diversidade para atender as necessidades educacionais especiais.

Mauerberg-deCastro *et al.* (2013) afirmam que inclusão requer a participação do(a) professor(a) como elemento ativo para aprendizagem eficaz por parte de todos os alunos. Portanto, durante a formação de professores(a), os programas devem incluir a revisão contínua de conceitos sobre diversidade, desconstrução de estereótipos e discussões sobre questões éticas.

O Brasil adotou as expressões “adaptações curriculares” ou “adequações curriculares” para denominar toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar (Brasil, 1999). As adaptações são concebidas, então, como instrumento que pode e deve tratar de avançar no desenvolvimento geral de cada pessoa.

No que condiz ao projeto político-pedagógico, Scavoni (2016) afirma que a partir dos princípios inclusivos deve-se definir a utilização de adequações, contando com apoios especializados e a capacitação para os(as) professores(as), garantindo continuidade e efetividade do trabalho realizado. Uma possibilidade de efetivar uma escola inclusiva é apresentar o ensino

colaborativo como uma estratégia como complemento das possibilidades de atuação pedagógica e na formação permanente dos(as) professores(as).

Enquanto estratégias do ensino colaborativo, segundo Ferreira *et al.* (2007) e Mendes (2006), os(as) professores(as) precisam trabalhar juntos(as) e dividir a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de alunos, além de compartilhar objetivos, expectativas e frustrações no processo de ensino-aprendizagem e escolarização dos estudantes.

Além disso, a colaboração requer que considere-se mudanças na imagem que os(as) professores(as) têm de si e dos(as) colegas, reconhecimento de potencialidades e fraquezas, e despertar interesse e disponibilidade para aprender com o outro.

No ensino colaborativo, segundo Zaboroski (2017), a dificuldade é atingir verdadeiramente a colaboração, a qual passa por três estágios: 1) *Estágio inicial*: os(as) professores(as) se comunicam superficialmente na tentativa de estabelecer uma relação com a necessidade de compreender o desenvolvimento do processo de colaboração para que não corram o risco de ficarem estagnados neste estágio; 2) *Estágio de comprometimento*: há comunicação mais frequente, aberta e interativa, a qual possibilita que os docentes construam a confiança mútua necessária para um trabalho na perspectiva da colaboração; 3) *Estágio colaborativo*: os(as) professores(as) se comunicam e interagem abertamente, trabalham juntos e complementam um ao outro.

Contudo, para trabalhar com o ensino colaborativo, é necessário a construção gradativa de parceria pedagógica para ensinar, planejar e implementar. Conforme Mendes (2006), é preciso considerar que essas ações demandam tempo, suporte, recursos, pesquisas, monitoramento e, principalmente, persistência.

Zaboroski (2017) afirma que os aspectos do ensino colaborativo como ferramenta para inclusão escolar, consistem no planejamento, desenvolvimento e avaliação em conjunto entre os(as) professores(as) em relação aos seguintes aspectos: plano educacional individualizado (PEI), conteúdos e adaptações curriculares, distribuição de tarefas e responsabilidades, formas de avaliação, trocas de experiências em sala de aula, procedimentos para organização da sala e comunicação entre estudantes, pais e gestores, além do acompanhamento do progresso da aprendizagem dos alunos.

Portanto, o ensino colaborativo é uma das formas de contribuição para efetivação da inclusão escola que exige participação de todos os sujeitos envolvidos no processo. Segundo Scavoni (2016),

o trabalho colaborativo deve existir entre professor(a) de sala, professor(a) especialista, professor(a) coordenador(a) e equipe gestora orientados(as) sempre pelo projeto político-pedagógico da escola.

Carneiro (2012, p.90 *apud* Scavoni, 2016) aponta que esta é uma atitude indispensável: “a primeira e mais fundamental seria levar professores(as) e administradores(as) ao entendimento de que a colaboração é uma parte importante e crítica do funcionamento da escola para se prolongar a uma comunidade comum”.

Contudo, o ensino colaborativo é um dos apoios necessários para se fortalecer a proposta de inclusão escolar. Entretanto a escola inclusiva só será efetiva quando somar os esforços dos sujeitos dentro e fora do contexto escolar, desde a formação acadêmica, conscientização social, consciência da diversidade, respeito às diferenças, somadas a uma comunidade escolar aberta ao aprender ser inclusiva.

3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A educação física é considerada uma ciência que já passou por diferentes momentos e contribuiu de forma significativa no desenvolvimento de diferentes abordagens ao longo da história, conhecidas como abordagens pedagógicas com base em saberes científicos, métodos e teorias diferentes entre si.

Uma dessas abordagens, em especial aos olhos da inclusão, é a abordagem da Educação Física Plural. Segundo Daólio (1995) essa abordagem tem como estratégia um olhar da relevância social em relação às adaptações pedagógicas ao conteúdo proposto e às características dos alunos. O autor ainda complementa que:

pode-se dizer que a Educação Física escolar não deve ter por objetivo o ensino de uma técnica considerada eficiente, já que, ao fazer isso, pode estar desconsiderando as formas culturais características do grupo alvo de um determinado programa, além de não estar levando em conta as diferenças individuais existentes entre os alunos. (Daólio, 1995, p.135).

Segundo Melo e Martinez (2012), nessa proposta de abordagem todos os alunos participam, independentemente da limitação que apresentem, constituindo uma prática inclusiva por essência.

A formação profissional na área da educação física evoluiu consideravelmente nos últimos anos, mas ainda demanda melhorias para dedicar-se a competência à inclusão. Lima e Duarte (2001) argumentam que a inclusão pode ser vista como uma oportunidade que levará ao aprimoramento da capacitação profissional de professores(as), constituindo uma ferramenta para que a escola se

modernize em prol de uma sociedade sem espaço para preconceitos, discriminações ou barreiras sociais.

Na resolução nº 6 de 18 de dezembro de 2018, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, o artigo 9º versa sobre a etapa específica para a formação em licenciatura em Educação Física que deverá considerar os seguintes aspectos:

[...] Artigo 9º - VIII - A formação inicial e continuada de professoras e professores de Educação Física deverá qualificar esses profissionais para que sejam capazes de contextualizar, problematizar e sistematizar conhecimentos teóricos e práticos sobre motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física nas suas diversas manifestações (jogo, esporte, exercício, ginástica, lutas e dança), no âmbito do Ensino Básico.

Art. 10 O Licenciado em Educação Física terá formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a área.[...] (Brasil, 2018)

O Conselho Nacional de Educação (CNE) (2018) na resolução supracitada, decreta em seu artigo 15, que os cursos de Licenciatura em Educação Física, respeitando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, devem garantir uma formação profissional adequada e na alínea “i” elenca que nos conteúdos programáticos deve contemplar a Educação Física Escolar Especial/Inclusiva.

Para que o movimento de inclusão nas escolas seja levado adiante com êxito, é preciso a coesão e a disposição de todos os segmentos, inclusive dos próprios alunos ou seja, incluir sim, mas com qualidade. Essa deve ser a premissa maior do processo. Diante de programas educacionais adequados há benefícios para todos os envolvidos. Alunos com e sem deficiência revelam atitudes positivas quando as atividades são desenvolvidas em conjunto, contribuindo para o ganho de habilidades e convívio na vida em sociedade. A interação e a comunicação durante a inclusão direcionam as atitudes e comportamentos dos alunos, pois estes aprendem a terem sensibilidade, compreensão e respeito às diferenças e semelhanças de cada um no meio em que estão inseridos.

Quando se fala em inclusão nas aulas de educação física escolar, um ponto certamente fundamental para seu sucesso é a preparação do(a) professor(a) que, em última instância, lidará diretamente com todos os alunos.

A disciplina educação física na Base Nacional Comum Curricular² (BNCC) passou a fazer

² A BNCC foi elaborada para atender as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação (PNE) e tem por objetivo melhorar a educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o médio.

parte da área das “Linguagens”, assim como os componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte. De acordo com o documento, a área de Linguagens BNCC (2017, p. 328): “[...] trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas”. No documento abre-se uma lacuna para ampliação dos conteúdos desenvolvidos através de “[...] recursos expressivos para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação”.

O parágrafo 3º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) afirma que a educação física “trata-se de uma área de conhecimento que envolve movimentos, práticas corporais e esportes”. Devido as suas origens serem pautadas no militarismo com valorização na aptidão física e mensuração de resultados, ainda hoje, os métodos avaliativos ainda são considerados tradicionais, excludentes e autoritários.

A avaliação da disciplina tem sido confundida como sinônimo de provas, testes, medição a fim de converter o resultado do desempenho do aluno em notas e conceitos, em vez de considerá-lo em sua completude. O coletivo de autores (1992) diz que a avaliação nas aulas de educação física deve ir além dos dados numéricos, da seleção, classificação e da aptidão física. Avaliar não é punir. A avaliação deve abranger a realidade que o educando se encontra inserido, incluí-lo em seu contexto social e estar relacionada ao projeto político pedagógico da escola.

A educação física é uma disciplina com características de desenvolvimento motor enquanto facilitador do ensino aprendizagem e, além disso, é considerada uma ferramenta importante no desenvolvimento de competências como coordenação motora, agilidade, ritmo, velocidade entre outras capacidades.

Sem se tornar uma disciplina auxiliar as outras, a atividade da Educação Física precisa garantir que, de fato, as ações físicas e noções de lógicas matemáticas que o educando usará nas atividades escolares e fora da escola, possam se estruturar adequadamente. (Freire, 1989, pág.45)

A educação física deve ser valorizada pedagogicamente assim como as outras disciplinas da grade curricular escolar, como descrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na

Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (Brasil, 2018, p.209).

No âmbito escolar, para a efetivação da inclusão tão vislumbrada, necessita-se do investimento em educação, garantia da integralidade de acesso a todas as pessoas com deficiência ao longo da vida com recursos disponíveis (sejam eles físicos, tecnológicos, humanos e financeiros). A abordagem da Educação Física Plural, desenvolvida por Daólio em 1995, compreende o movimento como:

[...] Como técnica corporal construída e definida culturalmente e que se caracteriza pelo seu meio social, propondo o atendimento a totalidade dos alunos sem exclusão durante todo o processo de ensino e aprendizagem, independente da atividade proposta ou das características dos alunos [...] (Melo; Martinez, 2012, pág.187).

Desta forma, a abordagem não classifica gestos motores como corretos ou errados, mas aceita toda diferença e dá ênfase à participação de todos os alunos nas aulas de educação física. A educação física deve ter objetivos de aprendizagem claros ao desenvolver as habilidades motoras, levando em consideração fatores cognitivos, afetivos e sociais. Através do seu objeto de estudo, a cultura corporal, é que a educação física propõe ensinar e educar o ser humano, pois é através do movimento que o aluno se relaciona com o outro e com a realidade.

Conforme o CONFEEF/CREF (2002), as atividades culturais de movimento tem a finalidade de lazer, expressão de sentimentos, afeto e emoções com possibilidade de promoção, recuperação e manutenção da saúde, ampliando a educação física para o pleno exercício de cidadania, ou seja, é direito de todos. Para Vygotsky (1997, p.159):

[...] em todas as épocas, independentemente de sua denominação e qualquer que se fora sua ideologia: toda educação tem sido sempre uma função do regime social. Toda educação tem sido essencialmente social, no sentido de que, ao fim e ao cabo, o fator decisivo para o estabelecimento de novas relações na criança vinha dado pelas condições que tinham sua origem no meio ou, mais amplamente, nas inter-relações entre organismos e o meio[...] (Vygotsky, 1997)

A educação física escolar, enquanto um meio inclusivo, é uma construção coletiva (ou seja, família e comunidade) e tem papel fundamental no desenvolvimento global dos educandos – com ou sem deficiência – em diferentes aspectos como motor, afetivo, intelectual e social, sendo um canal para construir o letramento corporal.

Whitehead (2019, p.13) defende que o letramento corporal pode ser descrito como “uma disposição caracterizada pela motivação de tirar partido do potencial motor inato para contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de vida”, ou seja, potencializar suas ações no

mundo em prol de uma vida ativa. De acordo com a BNCC são preconizados os seguintes elementos de suma importância para a prática corporal:

“Há três elementos que são fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde.” (Brasil, 2017 p. 214)

É preciso levar em conta também que a socialização não encaixa as condutas do aluno à realidade social (como modismo), ou seja, não basta pensar em socialização, inclusão sem querer que antes os alunos com necessidades especiais reconheçam suas aptidões, características corporais e pessoais. “A socialização é função da boa evolução da imagem do corpo próprio” (Le Boulch, 1989 *apud* Ferreira, 2006, pág.69).

Cabe ao professor(a) de educação física conscientizar e intermediar as ações socioafetivas entre seus alunos evitando situações que geram competições, conflitos, permear a passividade, regulação individual e coletiva, alcançando a interrelação entre o grupo, e assim a socialização e inclusão. A BNCC descreve as seguintes competências a serem abordadas na disciplina de educação física no ensino fundamental. São elas:

- “1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
- 3 Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo” (Brasil, 2017, p.223).

Conforme Caio Martins Costa, participante da elaboração dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), em depoimento para a revista Nova Escola, é preciso:

[...] garantir a participação de todos, é, portanto uma preocupação que deve nortear o

planejamento da Educação Física escolar, ao invés de insistir em atividades que valorizam apenas a performance e o rendimento, o professor deve privilegiar aquelas em que todos tenham oportunidade de desenvolver suas capacidades. O mesmo princípio vale para os com necessidades educacionais especiais. Muitas vezes sobre o pretexto de preservá-los, a escola opta por dispensá-los da Educação Física. Essa pode ser uma solução para o professor, mas nem sempre é o melhor para o aluno. Antes de tomar essa atitude, deve-se descobrir se a criança gostaria de participar dos exercícios junto com os colegas. Estimulá-la (dentro dos seus limites, bem entendido) ajuda a aumentar a sua autoestima e a explorar seu potencial. (Ramalho, 2000 *apud* Silva, 2008)

A disciplina de educação física proporciona ao aluno uma formação integral envolvendo valores da formação motora e também mental. No caso da inclusão, preocupa-se com a relação do aluno com seu semelhante, relacionado ao mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, agir, entender-se com o outro, objetos e consigo mesmo.

Voigt e Paula (2021, p.122) afirmam que a educação física escolar, enquanto componente curricular, possibilita através do seu vasto escopo prático, vivências e experiências constantemente compartilhadas entre os pares e que as práticas corporais realizadas nas aulas, na maioria das vezes, ocorrem na presença e no contato direto entre os estudantes, gerando uma variedade de interações, sensações, percepções, decisões e atitudes em relação aos diferentes colegas da turma.

Daólio (1995) considera que a proposta de uma Educação Física Plural implica em torná-la em uma prática democrática, disponibilizando seus serviços para todos os alunos. Para alcançar isso, é fundamental levar em conta as individualidades dos estudantes, refletidas nas diferenças que eles apresentam. O autor complementa que:

Significa fazer com que esta prática seja democrática, colocando seus serviços à disposição de todos os alunos. Para isso, é necessário considerar as individualidades dos alunos, expressas nas diferenças apresentadas por eles. Uma Educação Física Plural tentará considerar, num sentido mais amplo, o contexto sociocultural onde ela se dá, e, num sentido mais específico, as diferenças existentes entre os alunos. Uma Educação Física Plural permitirá fazer das diferenças entre os alunos, condição de sua igualdade, ao invés de ser critério para justificar preconceitos que levam à subjugação de uns sobre outros. Só assim, será garantido o direito de todos e de cada um à prática de Educação Física na escola. (Daólio, 1995, p.136).

Ao considerar o contexto sociocultural e as particularidades de cada estudante, essa abordagem favorece a participação de todos, contribuindo para o desenvolvimento físico, social e emocional dos alunos, além de fomentar um ambiente mais justo e democrático nas atividades esportivas e de lazer.

4 METODOLOGIA

4.1 ABORDAGEM

O presente estudo propõe uma pesquisa de abordagem mista, quanti-qualitativa, do tipo exploratória e de natureza interpretativa. Esse estudo foi realizado com professores de Educação Física, da rede municipal, do Ensino Fundamental I do litoral de Santa Catarina, direcionado para os municípios de Bombinhas e Porto Belo.

A pesquisa mista permite a relação da abordagem qualitativa e quantitativa afim de possibilitar a ampliação da investigação de um fenômeno. Desta forma, a abordagem mista, segundo Creswell (2007, p. 35), consiste em uma técnica que emprega estratégias de investigação que envolve coleta de dados simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas de pesquisa.

A pesquisa do tipo exploratória, segundo Gil (2002), tem por objetivo desenvolver, esclarecer, modificar conceitos e ideias. Podem constituir a primeira etapa de uma pesquisa mais ampla, exige revisão da literatura e discussão com especialistas.

Sendo assim, ao expor como problema de pesquisa o questionamento sobre “quais as contribuições da educação física escolar no processo de inclusão de alunos com deficiência em municípios do litoral de Santa Catarina”, evidencia-se a necessidade da exploração temática tanto no conjunto científico como no desempenho profissional escolar.

A coleta de dados aconteceu por meio de instrumentos (isto é, questionário) com questões abertas e fechadas com formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades. (Dal-Farra; Lopes, 2013, p.70).

Ainda nos encaminhamentos metodológicos, essa pesquisa teve natureza interpretativa, através procedimentos técnicos. Nossa investigação corroborou com pesquisas bibliográficas que, de acordo com Gil (2002), acontecem através de materiais que correspondem a investigações já realizadas e que podem ser consultadas através de livros, artigos, teses e dissertações.

Os procedimentos para coleta dos dados foram iniciados pela pesquisa em bases de dados bibliográficos e livros sobre os temas educação física escolar, inclusão e educação inclusiva, embasando a produção da parte escrita como fundamentação teórica da investigação.

4.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Um questionário, segundo Gil (2009), é uma técnica de investigação com questões que possuem o propósito de obter informações. O instrumento para coleta de dados contemplou uso de um questionário quanti-qualitativo sobre educação física e inclusão (ANEXO 1) com sete questões, sendo cinco abertas e duas fechadas, direcionadas aos professores de Educação Física, elaborado pela autora do estudo.

O objetivo do questionário foi identificar se as estratégias didáticas utilizadas pelos(as) professores(as) contribuíam para a inclusão nas aulas de educação física, bem como se havia a existência de práticas inclusivas, especificamente, em escolas do ensino fundamental I nas redes municipais de Bombinhas e Porto Belo. Os municípios foram escolhidos como local de pesquisa por se caracterizarem como microrregiões pertencentes ao Vale do Itajaí com número menor de 30 mil habitantes.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2023, a cidade de Bombinhas – SC foi descrita com uma área territorial de 93,632 km² e uma população de 25.058 habitantes. Segundo o Censo de 2022, a cidade alcançou a marca de 99% de crianças alfabetizadas de 6 a 14 anos (2010). Já a cidade de Porto Belo, também em 2023, foi descrita com uma área territorial de 93,673km² (2023) e com uma população de 27.688 habitantes. Segundo o Censo de 2022, a cidade possui 97,4% de crianças alfabetizadas de 6 a 14 anos (2010).

Os sujeitos da pesquisa foram convidados para participar de forma voluntária e mediante aceite ao convite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Antes da realização, a pesquisa foi submetida para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa credenciado ao sistema CEP/CONEP. A pesquisa foi aprovada no CEP e está registrada sob o número CAAE: 7.320.133

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os procedimentos de análise dos dados foram elaborados através dos elementos da Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2016). Esta técnica consiste em um conjunto de técnicas sistemáticas que auxiliam na coleta e interpretação de dados descritivos buscando sistematizar, compreender e descrever os conteúdos presentes nas mensagens.

O método de Análise de Conteúdo se divide em três etapas principais: a primeira, conhecida como *pré-análise*, envolve a organização dos dados. A segunda etapa, de *exploração*, consiste na seleção de unidades e codificação dos conteúdos. A terceira etapa contempla o *tratamento dos resultados obtidos e interpretação* para a validação da pesquisa.

A *pré-análise* busca a organização do corpus da pesquisa e possibilita o primeiro contato do pesquisador com os documentos escolhidos para a análise explorados pela leitura flutuante, denominação criada por Bardin (2016) a qual concebe a ocasião em que o pesquisador seleciona aquilo que será relevante ou não para o estudo. Nesta fase, Bardin (2016, p.126) aponta a retomada dos objetivos, a criação das hipóteses e as três regras de rigor metodológico, sendo elas:

Regra da exaustividade: uma vez definido o campo do corpus [...] é preciso ter-se em conta todos os elementos deste corpus. Em outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão [...] que não possa ser justificável no plano do rigor.

Regra da Representatividade: A análise pode efetuar-se numa amostra, desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial.

Regra da Homogeneidade: Os documentos retidos devem ser homogêneos, ou seja, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios. *Regra de Pertinência:* Os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objeto que suscita a análise. (Bardin, 2016, p. 126).

A *pré-análise* é encerrada com a elaboração ou “edição” do material, ou seja, a forma como o pesquisador vai organizar o documento para desenvolver sua análise.

Na etapa seguinte, a de *exploração do material*, os dados são organizados e codificados, constituindo catalogação por unidade de registro. Segundo Bardin (2016), as unidades de registro podem ser estabelecidas por uma palavra, um tema ou um assunto, considerada como um momento longo e cansativo onde a leitura dos textos ou documentos são intensificadas. De acordo com Bardin (2016, p.133):

A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão. (Bardin, 2016, p.133)

A segunda etapa de exploração encerra quando o pesquisador analisa os códigos emergentes e os agrupa por incidência ou semelhança semântica.

Por fim, a terceira etapa, é a de *tratamento dos resultados obtidos e interpretações*, onde dados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos (Bardin, 2016, p.137). Nesta última fase, a organização dos resultados da pesquisa é dividida em operações estatísticas, provas de validação, síntese e seleção dos resultados, inferências, interpretação e

utilização dos resultados de análise com fins teóricos (Bardin, 2016, p.102).

A análise dos dados quantitativos se dará através do cálculo, em porcentagem e médias das respostas das questões fechadas, apresentando-as de forma descritiva.

4.4 PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O presente estudo obteve autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa para a sua realização e está registrado sob o parecer de número CAAE 7.320.133, emitido em 27 de dezembro de 2024. Sendo assim, esta pesquisa cumpre com as exigências e os princípios éticos necessários para o seu desenvolvimento.

O estudo foi desenvolvido com professores de educação física que atuam na rede Municipal das cidades de Bombinhas e Porto Belo - SC, usando como critério ser professor do Ensino Fundamental I das cidades supracitadas e estar atuando em sala de aula.

No início da busca ativa pelos potenciais participantes, a autora entrou em contato com a Secretaria de Educação de Bombinhas e de Porto Belo para apresentar o objetivo da pesquisa e posteriormente convidar os(as) professores(as). Após firmada a parceria com as Secretarias, as coordenadoras de ensino de cada município realizaram a mediação para enviar o *link* com o termo de consentimento livre e esclarecido e o questionário de pesquisa.

No que diz respeito ao instrumento, usou-se de um questionário autoaplicável (Vieira, 2009), o qual foi entregue aos sujeitos da pesquisa para o preenchimento das respostas e devolução em até 60 dias. Ao acessar o *link*, o participante primeiramente precisaria autorizar e concordar com os termos de participação para, posteriormente, responder a pesquisa de forma voluntária. O instrumento foi digitado em um formulário criado na plataforma *Google Forms* (específico para formulários). O questionário foi elaborado com o objetivo de investigar as estratégias didáticas utilizadas por professores(as) de Educação Física para incluir alunos com deficiência em suas aulas.

O questionário (ANEXO 1) foi disponibilizado de forma on-line através de um *link* criado na plataforma *Google Forms* e enviado via *smartphone* no aplicativo *WhatsApp* nos grupos direcionados aos professores de educação física da rede municipal de Bombinhas e Porto Belo.

O questionário foi estruturado em três seções, sendo as duas primeiras seções referentes à identificação do participante com informações como: idade e sexo, tempo de atuação e formação profissional. Essas informações foram utilizadas para compreender as características básicas do

público participante da pesquisa. A terceira seção referiu-se aos temas educação física e inclusão com o objetivo de identificar as seguintes informações: quais deficiências o(a) professor(a) teve contato em sua carreira docente, como compreendia o conceito de inclusão escolar, se tinha suporte da rede educacional (isto é, Secretaria de Educação, Gestão e Coordenação Pedagógica) no processo de inclusão, estratégias usadas nas aulas para contribuir com a inclusão de alunos com deficiência e se a disciplina de educação física pode contribuir na inclusão de alunos com deficiência em sua realidade.

Em relação aos aspectos éticos, para manter a confidencialidade da identidade dos(as) participantes, eles(as) serão identificados no texto pela letra P (de professor(a)) seguidos de uma letra em ordem alfabética conforme a ordem de respostas, como por exemplo, P.A., P.B., P.C. e assim, sucessivamente.

4.5 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Os produtos educacionais, definidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do grupo I são: Material didático/instrucional: são propostas de ensino, envolvendo sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual, como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários; mídias educacionais, como vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais e áudios; objetos de aprendizagem; ambientes de aprendizagem; páginas de internet e blogs; jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins.

Desta forma, o produto educacional desenvolvido a partir desse estudo foi um caderno didático para professores(as), com sugestões de atividades voltadas para a educação física inclusiva.

O guia prático para construção dos produtos educacionais do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (2019) categoriza esta tipologia pertencente ao grupo de textos, tendo palavras chaves como: apoio, auxílio a professores, guia, instruções, orientações e sugestões.

Neste tipo de material vê-se claramente a ampliação nas formas, métodos e conteúdos de pesquisa para cada vez mais ampliar o leque de conhecimentos, servindo de multiplicador na educação, diversificando assim as alternativas metodológicas em sala de aula e, conseqüentemente,

a melhoria na qualidade do ensino e facilitando o entendimento do aluno.

Soares (1993) afirma que são poucos os professores que percebem a relevância das pesquisas em ensino para a modificação de suas práticas, argumentando que estes se beneficiariam sobremaneira se pudessem envolver-se mais ativamente na pesquisa educacional.

O Produto Educacional da nossa pesquisa será apresentado em documento suplementar, no formato de Caderno Pedagógico, conforme a exigência do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

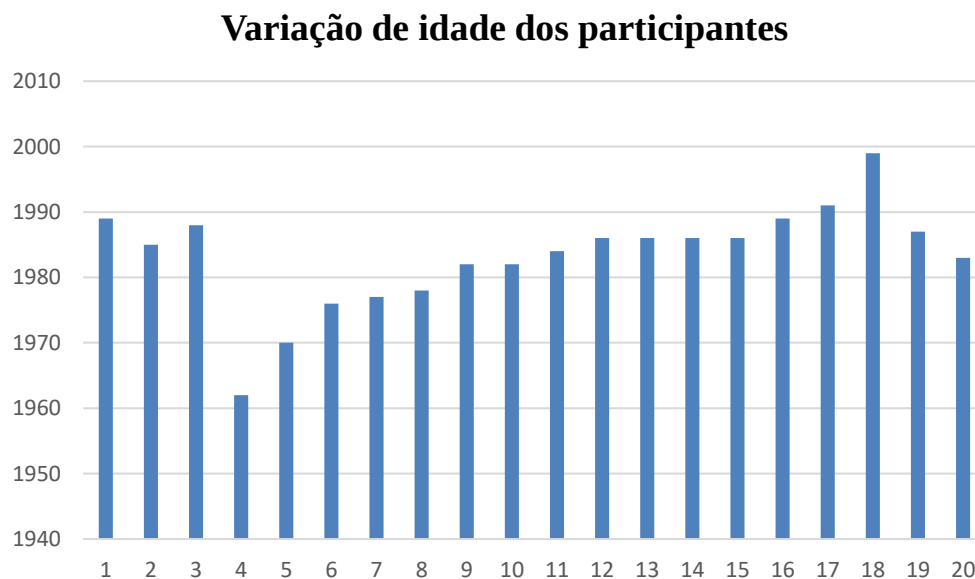
Na busca de atender o objetivo de responder a problemática desta investigação, a presente seção apresenta os dados quantitativos e qualitativos obtidos através do questionário *on-line* aplicado nos(as) participantes da pesquisa. A análise dos dados seguirá a ordem das questões dispostas no questionário (ANEXO 1).

Sendo assim, inicia-se essa seção com a apresentação dos dados quantitativos da primeira seção do questionário que corresponde à identificação e caracterização da amostra dos participantes. Na segunda seção apresentaremos os resultados da análise qualitativa referente ao tema educação física e inclusão.

5.1 ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS

A pesquisa contou com a participação de 20 participantes voluntários, professores da rede municipal das cidades de Bombinhas e Porto Belo – SC, docentes da disciplina educação física do ensino fundamental 1, com idade que variou entre 26 e 63 anos, conforme Gráfico 1.

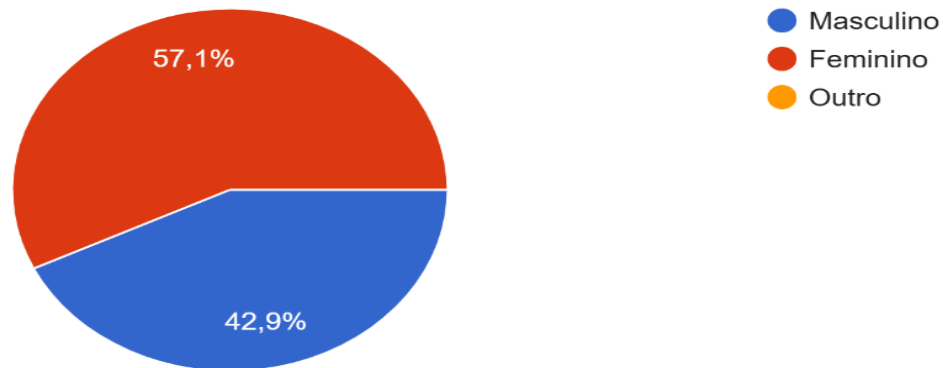
GRÁFICO 1 – Ano de nascimento dos participantes x número de participantes.



Fonte: a autora (2025)

Em relação ao gênero dos participantes, observou-se a predominância de 57,1% de participantes mulheres e 42,9% de participantes homens na pesquisa, conforme Gráfico 2.

GRÁFICO 2 - Percentual referente ao gênero dos participantes.

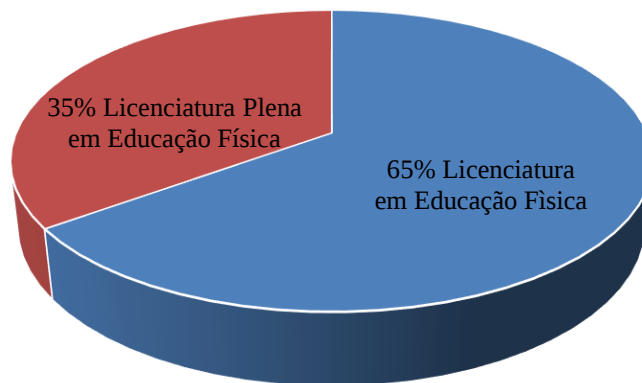


Fonte: a autora (2025)

No que diz respeito à formação acadêmica dos(as) participantes, 65% da amostra respondeu ter formação no curso de licenciatura em educação física enquanto que 35% da amostra declarou ter formação em licenciatura plena em educação física, conforme Gráfico 3.

GRÁFICO 3 – Formação dos participantes

Formação dos participantes



Fonte: a autora (2025)

Em relação aos cursos de pós-graduação, 20% dos(as) participantes afirmaram ter alguma especialização *lato sensu* e 0% *strictu sensu*, conforme descrito no Quadro 2.

QUADRO 2 – Ano de formação e informação de especialização

Identificação do(a) participante	Formação	Ano de Formação	Especialização
P.A.	Licenciatura Plena em Educação Física	2003	Não informou
P.B.	Licenciatura em Educação Física	2012	Não informou
P.C.	Licenciatura em Educação Física	2012	Sim
P.D.	Licenciatura em Educação Física	2018	Sim
P.E.	Licenciatura em Educação Física	2009	Não informou
P.F.	Licenciatura em Educação Física	2007/2008	Não informou
P.G.	Licenciatura em Educação Física	2015	Não informou
P.H.	Licenciatura Plena em Educação Física	2003	Não informou
P.I.	Licenciatura em Educação Física	2010	Não informou
P.J.	Licenciatura Plena em Educação Física	2004	Não informou
P.K.	Licenciatura em Educação Física	2009	Não informou
P.L.	Licenciatura Plena em Educação Física	1998	Não informou
P.M.	Licenciatura em Educação Física	2014	Não informou
P.N.	Licenciatura em Educação Física	2012	Não informou
P.O.	Licenciatura em Educação Física + Pedagogia	2013/2024	Sim, Neuropsicopedagogia
P.P.	Licenciatura em Educação Física	2009	Não informou
P.Q.	Licenciatura em Educação Física	2023	Não informou
P.R.	Licenciatura Plena em Educação Física	2013	Não informou
P.S.	Licenciatura Plena em Educação Física + Licenciatura em Pedagogia	2008	Não informou
P.T.	Licenciatura Plena em Educação Física	2005	Sim

Fonte: a autora (2025)

Ao analisar as informações presentes no Quadro 2, percebe-se que a maioria dos(as) participantes não informou ter curso de especialização, “acendendo um sinal de alerta” para a necessidade de manter-se atualizado(a) com formação continuada. Sobre o tema, Carvalho (2018, p. 63) reforça os desafios presentes no resultado da pesquisa:

a precária formação profissional, permanência de aspectos tecnicistas em mecanicistas no planejamento e na execução das aulas, dificuldades docentes em trabalhar e agir com os alunos perante as diferenças individuais e em construir aulas adequadas e estimuladoras

das potencialidades de cada um, professores com formação anterior às discussões inclusivas e sem formação continuada para se atualizarem perante as novas ideias pedagógica, entre outros.

É fato que as estratégias usadas pelos docentes necessitam ser repensadas, tendo em vista a realidade escolar. Vilaronga e Mendes (2014), alertam que para a educação atender, efetivamente as necessidades dos educandos, é preciso que o(a) professor(a) deve participar, constantemente, de encontros de formação continuada, uma vez que:

estudos sobre inclusão escolar têm demonstrado que os profissionais da escola que atuam individualmente nas salas de aula não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes e não são capazes de realizar processos reais de ensino para alunos com deficiência quando trabalham individualmente. (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 140).

Nóvoa (2017) aponta a necessidade de que o processo de formação de professores(as) seja repensado, uma vez que se constitui uma formação profissional, defendendo a ideia de que é importante refletir sobre a importância que a formação assume frente ao exercício da profissão em um contexto de educação inclusiva e, por outro lado, o quanto a profissão é importante para que exista a formação.

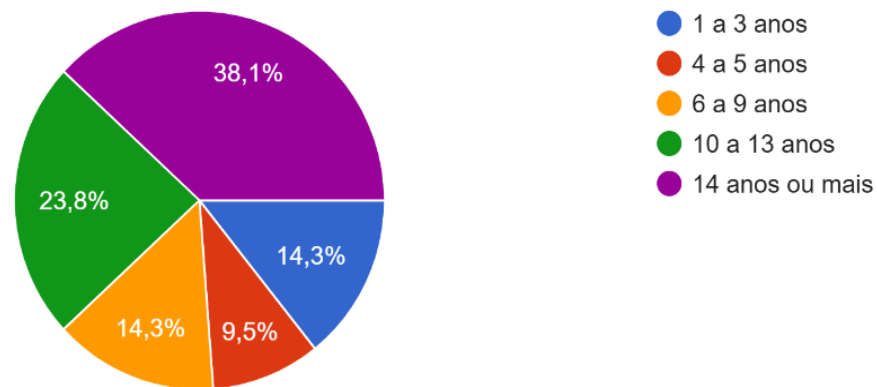
Sobre a formação inicial dos(as) professores(as), verificou-se que 95% dos(as) participantes tiveram alguma disciplina voltada para a inclusão e somente 5% dos não tiveram acesso esse conteúdo durante a formação. Segundo as informações obtidas, 45% da amostra afirmou não ter qualquer formação voltada na área de educação física para alunos com deficiência.

Martinhuk (2022) afirma que o professor precisa ser estimulado a modificar a sua rotina metodológica com turmas supostamente homogêneas e passar a ter que reconhecer e enfrentar os desafios da multidiversidade. Com as ações legais da Educação Inclusiva, as pessoas com deficiência passaram a ter acesso e direito de participar das aulas de Educação Física na escola, desta forma, é imprescindível que os professores despertem para atualização profissional e busquem ofertar melhores condições de ensino a todos os seus educandos. Pires (2020) reforça:

Consequentemente, justifica-se a necessidade de estudos sobre a Educação Física Inclusiva que a debatam, a desenvolvam e a implementem de forma plena na sua complexidade favorecendo os professores e profissionais para que sejam adequadamente preparados e possam atender adequadamente todos os estudantes (Pires, 2020, p.31).

No que diz respeito ao tempo de magistério, 38,1% da amostra relatou ter 14 anos ou mais de experiência, 23,8% de 10 a 13 anos, 14,3% de 6 a 9 anos de experiência em sala de aula, 14,3% de 1 a 3 anos e 9,5% de 4 a 5 anos de experiência na disciplina de Educação Física, conforme Gráfico 4.

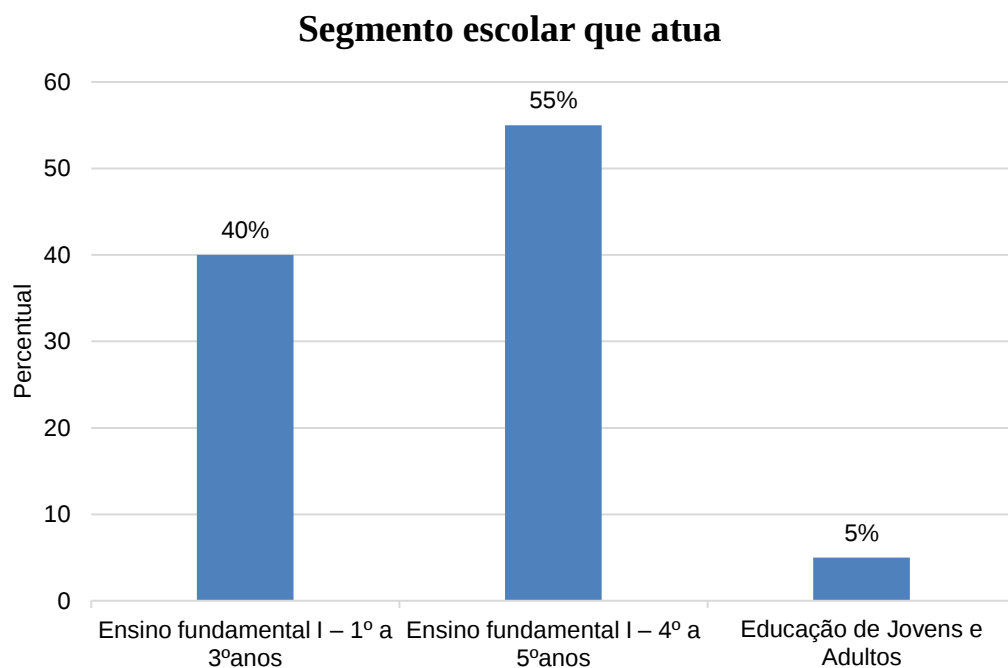
GRÁFICO 4 – Tempo de magistério na disciplina de Educação Física



Fonte: a autora (2025)

Ao reportar quais turmas os(as) docentes lecionam atualmente, as respostas variaram entre 55% atuante no Ensino Fundamental I com turmas de 4º e 5º anos, enquanto que 40% reportaram atuar no Ensino Fundamental I com turmas de 1º a 3º anos. Além disso, 5% da amostra trabalha com educação de jovens e adultos, conforme apresentado no Gráfico 5.

GRÁFICO 5 – Segmento escolar atuante dos participantes

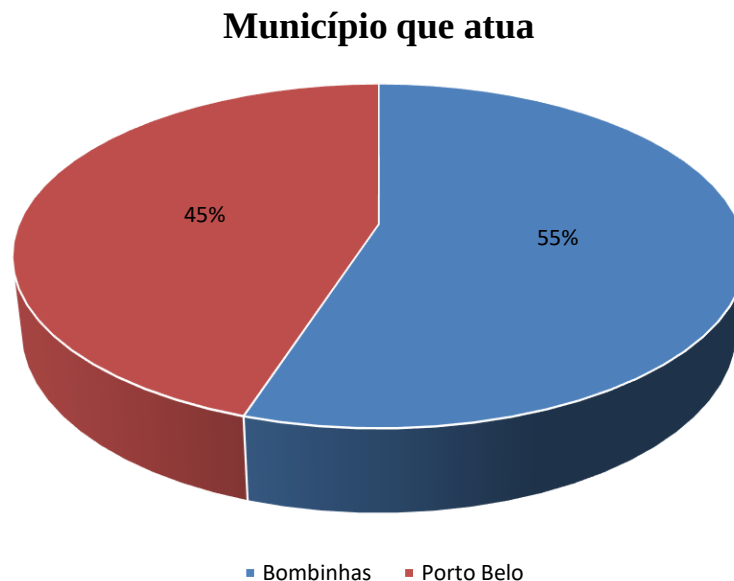


Fonte: a autora (2025)

Uma curiosidade regional é o fato de ser comum os(as) docentes atuarem em escolas de municípios diferentes. Na maioria dos casos, os(as) professores(as) trabalham 20 horas semanais em cada escola. Assim, os(as) participantes da pesquisa tiveram que escolher um segmento e um local para focar nas respostas. Por exemplo, professores(as) que trabalham com Ensino Fundamental II e Médio em outro município, mas atuam também em Bombinhas, responderam de acordo com a rede municipal que abrangia a pesquisa, isto é, Bombinhas ou Porto Belo.

Entre os(as) participantes, 55% são docentes da rede municipal de Bombinhas enquanto que 45% são docentes da rede municipal de Porto Belo, conforme Gráfico 6.

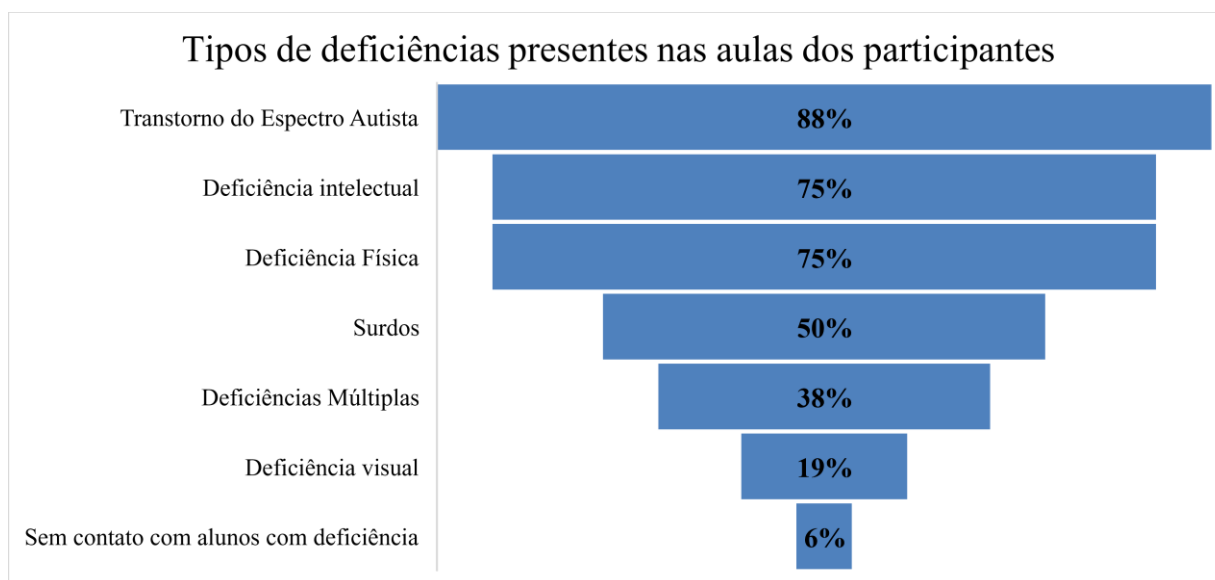
GRÁFICO 6 – Município de trabalho dos participantes



Fonte: a autora (2025)

Finalizando a parte descritiva dos dados quantitativos, apresentamos os percentuais referentes aos principais tipos de deficiência relatados pelos(as) participantes nas turmas nos anos de 2024 e 2025, de acordo com o gráfico 7.

GRÁFICO 7 – Deficiências apresentadas nas aulas de Educação Física



Fonte: a autora (2025)

De acordo com os resultados, o transtorno de espectro autista³ (TEA) foi o grupo mais citado com 88% de prevalência nas aulas dos(as) professores(as) participantes, seguido pelos casos de deficiência intelectual e física, ambos com 75%. (obs. essa questão era de múltipla escolha, o que permitiu aos participantes assinalarem mais de uma alternativa na resposta).

Alunos com deficiência auditiva representaram 50% de prevalência, foram relatados 38% de deficiências múltiplas e, por fim, 19% de incidência de deficiência visual. Somente 6% da amostra alegou não ter contato com alunos com deficiência.

Os resultados apresentados podem ser reflexo da evolução no número de matrículas de alunos com deficiência em escola regular. De acordo com o último Censo Escolar da Educação Básica (2022) eram quase 1,3 milhão de estudantes presentes na escola regular, sendo a maioria com deficiência intelectual, seguida de alunos com transtorno do espectro autista e deficiência física.

5.2 ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS

Na análise qualitativa da pesquisa, serão apresentados os dados descritivos referentes às

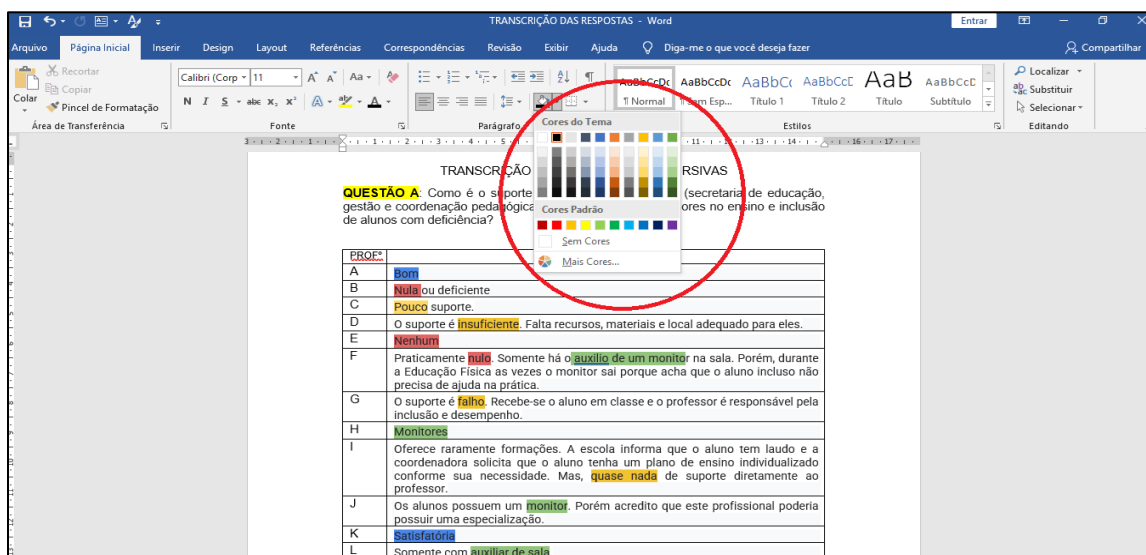
³ A Lei nº 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, estabelece que as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são consideradas pessoas com deficiência (PCD).

questões sobre procedimentos metodológicos, suporte da rede educacional, conceito de inclusão sob o olhar dos participantes, requisitos necessários para o(a) professor(a) de educação física contribuir com a inclusão em sua prática pedagógica e as estratégias usadas pelos professores em suas aulas.

O processo de análise desses temas foi dividido em três momentos, conforme descrito na parte metodológica: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na etapa da pré-análise realizou-se a organização das respostas dispostas pelos participantes. Os dados foram transferidos do *Google Forms* para uma tabela no *Word* onde foi feita a codificação dos participantes e suas respectivas respostas. Por exemplo: o participante número 1 recebeu a inicial “P” de professor(a), seguido de uma letra na ordem alfabética (i.e., P.A, P.B., P.C. e assim por diante). Além deste processo, também foi realizada a leitura flutuante das respostas. Na fase de exploração do material, foi realizado o processo de codificação.

Os códigos⁴ foram criados na medida em que algo relevante era identificado na resposta. Para a organização dos códigos, no *Word* foram utilizadas as ferramentas “página inicial - cores do tema” para visualização dos códigos emergentes ou fora do corpo do texto e também para identificar tanto os diferentes tipos de códigos assim como os semelhantes e, assim, agrupá-los, como ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Ilustração do processo de codificação das respostas dos participantes da pesquisa



Fonte: a autora (2025)

⁴ O termo Código corresponde a uma unidade de análise tendo em vista que o processo de codificação permite a transformação do material selecionado (respostas dos participantes) em unidades de análise.

Os códigos emergentes foram agrupados segundo a incidência ou semelhança semântica e posteriormente elencados em uma nova tabela, conforme descrito na Figura 2.

Figura 2 – Elaboração dos códigos dos temas referentes às respostas dos participantes do estudo.

	CÓDIGOS	INCIDÊNCIAS
1	Professor auxiliar durante as aulas/ segundo professor	2
2	Formação	10
3	Aspectos atitudinais	8
4	Espaço	3
5	Materiais	3
6	Conhecimento das necessidades específicas do aluno	6
7	Adaptação da atividade/conteúdo	3
8	Orientação médica	1
9	Orientação dos pais	1
10	Planejamento	1
11	Apoio pedagógico	1
12	Promoção e inclusão social	1

Fonte: a autora (2025)

Na sequência da fase da exploração do material, realizou-se a categorização dos códigos emergentes. Os três códigos com maior incidência ou semelhança semântica foram identificados. Cada código juntamente com suas respectivas respostas, foram organizados em uma tabela no *Word*. Para cada código identificado foi utilizada uma tabela separada e organizados em categorias. A Figura 3 ilustra um exemplo da tabela referente ao código auxílio.

Figura 3 - Ilustração do processo de categorização dos termos citados nas respostas dos participantes da pesquisa

CÓDIGO: Aspectos Atitudinais		
Incidências: 8		
CATEGORIAS		
Empatia	Interesse	Respeito
P. B.: O professor precisa ter empatia, para se colocar no lugar do aluno e da família.	P. D.: Humanidade e vontade	P. F.: o professor deve ter sensibilidade para acolher e motivar os alunos, garantindo que todos participem de forma ativa e respeitosa.
P. G.: Ter empatia [...]	P. O.: [...] dedicação	P. G.: Ter respeito[...]
P. H.: Empatia	P. Q.: ter interesse em incluir, não ter preconceito, ter proatividade em aprender constantemente.	P. R.: [...] sem preconceito ao diferente, respeito a diversidade.
P. O.: Empatia e dedicação	P. R.: Força de vontade, paciência, sem preconceito ao diferente[...]	P. S.: Respeito aos alunos[...]
P. S.: paciência e empatia [...]	P. S.: força de vontade em incluir[...]	

Fonte: a autora (2025)

Neste exemplo da Figura 3, as respostas que continham menção a algum aspecto atitudinal foram agrupadas na linha nomeada “aspectos atitudinais”. Conforme os códigos eram identificados na fase anterior e assim foram categorizados e escritos, na figura 3, na linha “categorias” conforme a semelhança semântica ou aparecimento da palavra sinônimo nas respostas dos participantes.

Para otimizar visualização das categorias que emergiram foi utilizado a opção “realce de texto” na aba página inicial do *Word*. Este processo foi realizado com todos os três códigos mais incidentes de todas as questões abertas do questionário.

Em seguida, na fase de tratamento dos resultados, os dados elencados propiciaram as inferências e interpretação dos resultados, na busca de atingir os resultados previstos no início da investigação, podendo ser a porta para novos questionamentos. E

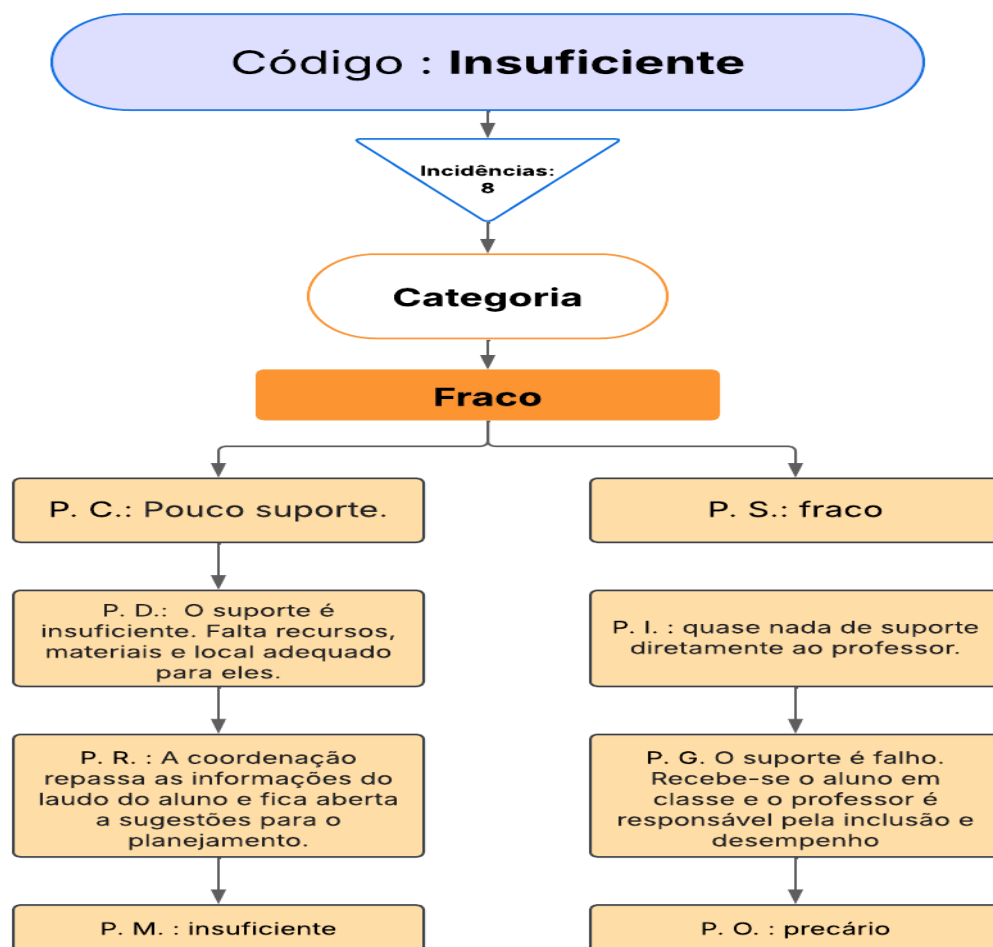
Elencada a exposição dos procedimentos adotados, na sequência apresentamos os resultados da Análise de Conteúdo (AC) relacionados às questões sobre como o(a) professor(a) de educação física entende o conceito de inclusão, questões voltadas ao suporte educacional, características do(a) professor(a) diante da inclusão, bem como a visão dos(as) participantes sobre a educação física como aporte de inclusão.

No que diz respeito ao suporte da sua rede educacional (isto é, instâncias de secretaria de

educação, gestão e coordenação pedagógica) para auxiliar aos(as) professores(as) no ensino e inclusão de alunos com deficiência (ou seja, elementos da questão descritiva 1 do questionário *on-line*), foram identificados 3 códigos com maior incidência ou semelhança semântica, que foram descritos pelos(as) participantes como: “insuficiente”, “sem suporte” e “auxílio”.

O código identificado como “insuficiente” apresentou 8 incidências, como ilustrado na Figura 4, exemplificando o primeiro código emergido e somente uma categoria formada, classificando a questão de suporte educacional como: “fraco”, conforme as respostas dos(as) participantes.

Figura 4 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código "insuficiente"



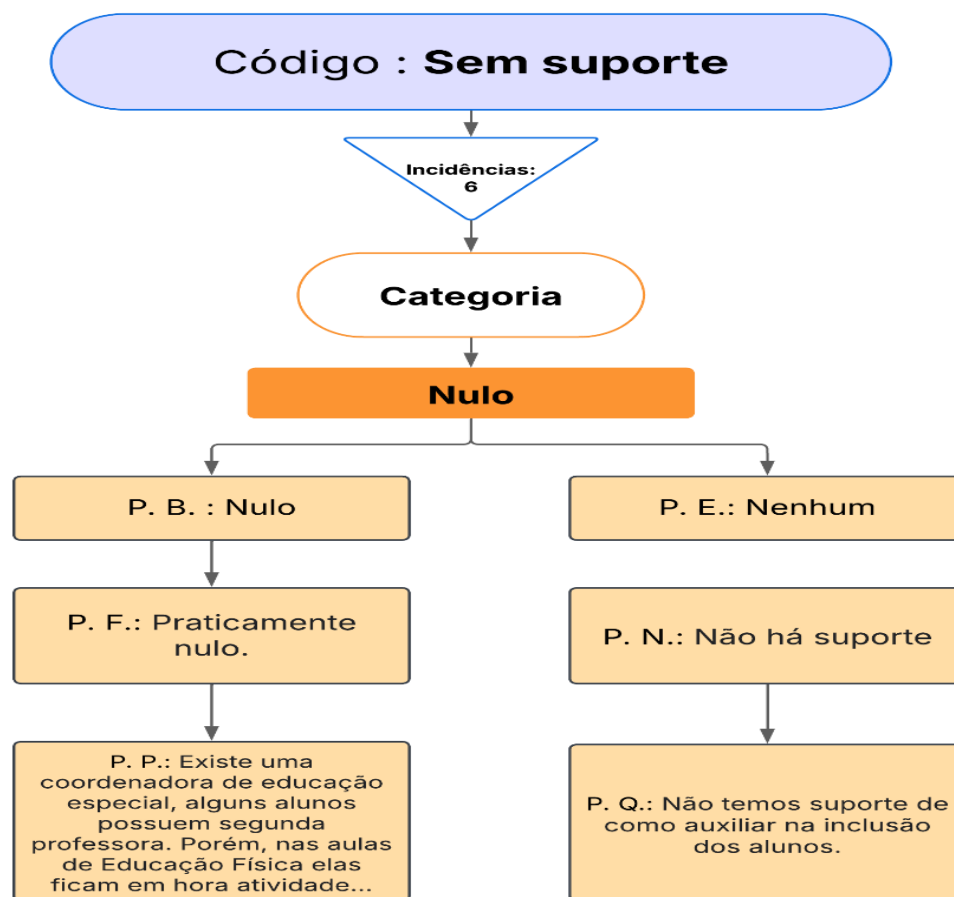
Fonte: a autora (2025)

Segundo Glat (2018), incluir, assim como na educação especial, tem como alvo não só o apoio direto aos alunos com deficiências, mas talvez, prioritariamente, o suporte a professores(as)

do ensino regular para que possam, adequadamente, desenvolver a escolarização desses educandos. As respostas vem ao encontro da percepção dos(as) participantes dessa pesquisa sobre o auxílio pedagógico e de gestão escolar.

O segundo código referente a questão descritiva 1 foi nomeado como “sem suporte” com 6 incidências e identificada a categoria: “nulo”, de acordo com as respostas dos(as) participantes, como ilustra a Figura 5.

Figura 5 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código "sem suporte"



Fonte: a autora (2025)

O suporte educacional é uma peça chave para que as formas de realizar a inclusão sejam alcançadas. Dessa forma, a gestão escolar necessita direcionar a atuação com base na diversidade, considerando a liderança exercida, uma vez que, suas ações irão compor os resultados no grupo escolar. Os(as) gestores(as) devem se atentar e encorajar o corpo docente e envolvidos na busca de

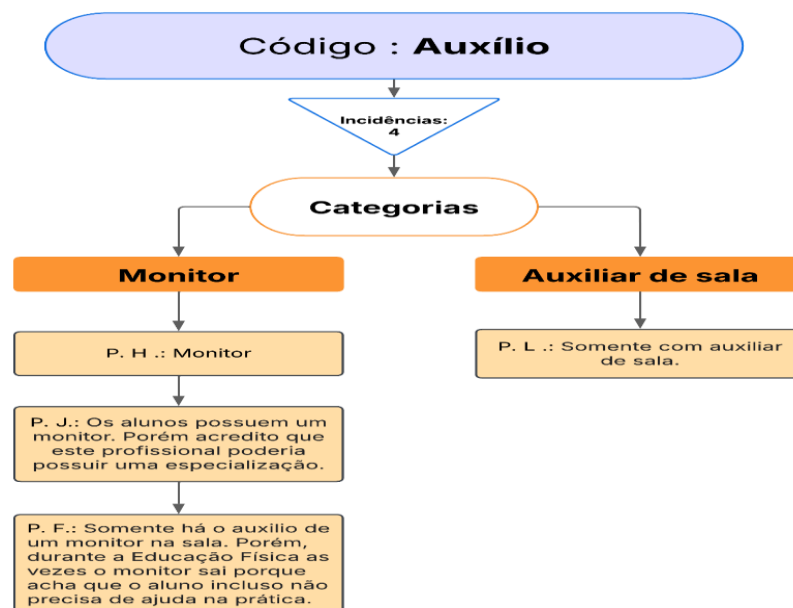
novas práticas que promovam a inclusão. O Ministério de Educação e Cultura (MEC) (2004) faz uma chamada quanto ao suporte imperioso aos docentes e gestores a favor de uma escola inclusiva:

É importante que o procedimento de acesso ao sistema de suporte disponível seja regulamentado pela escola, para evitar que o professor tenha que buscar ajuda apenas por iniciativa própria. A busca por iniciativa própria sobrecarrega o professor e deixa sem suporte o professor que não tem essa iniciativa. No primeiro caso, se fortalece a cultura de que a busca de soluções para problemas no ensino não é responsabilidade da gestão da escola, enquanto que no segundo, penaliza o processo de aprendizagem e o alcance dos objetivos reais da educação. (Ministério da Educação e Cultura, 2004, p. 23).

Além disso, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p.143) enfatiza que os administradores(as) e diretores(as) escolares tem papel significativo na inclusão de alunos com deficiência, para lhes oferecer autonomia e treinamento adequado de profissionais, o que depende do envolvimento ativo e reativo de professores(as), e cooperação efetiva de trabalho em grupo afim de atender as necessidades dos estudantes.

O código 3 da questão descritiva 1, nomeado como “auxílio”, teve 4 incidências e foi dividido em duas categorias: “monitor” e “auxiliar de sala”, onde os(as) respondentes alegaram ter como suporte educacional monitores(as) e auxiliares de sala. Porém, através das respostas obtidas, pode-se perceber que nem sempre este auxílio tornava-se real, como ilustrado na Figura 6.

Figura 6 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código "auxílio"



Fonte: a autora (2025)

Bezerra (2012, p.192-193, grifo do autor) traz um posicionamento crítico sobre a presença dos monitores(as) ou “auxiliares de inclusão” em salas regulares com alunos com deficiência matriculados, afirmando que:

[...] com o incremento desses profissionais à escola, a prática pedagógica permanece vista a partir dela mesmo, ‘por dentro’, ocorrendo apenas uma acomodação institucional aos apelos inclusivistas, mas não o entendimento da escola como a síntese de múltiplas determinações. Observa-se, desse modo, um desdobramento da [...] racionalidade instrumental: além dos códigos e dos recursos técnicos ele mentares, acrescenta-se a figura de um monitor, fortalecendo-se a tese de que ‘é possível resolver’ os desafios postos pela inclusão de alunos com deficiência olhando-se apenas para o contexto escolar. Ainda na direção tomada, se é pertinente cogitar a proposição de ‘novas’ formas de trabalho docente – com a presença de professores especializados ou mesmo de outros profissionais atuando em conjunto com o professor regente, no âmbito da escola comum – a contratação de estagiários ou auxiliares, justamente para atender alunos que requerem apoios intensos e sistematizados, em virtude de síndromes, deficiências ou outras formas de desenvolvimento diferenciado, longe de representar a ‘solução dos desafios aludidos, demonstra a materialização do ‘atendimento universal precário’ ofertado aos alunos com (e sem) deficiência na escola para todos. (Kassar; Arruda e Benatti, 2007, p.29).

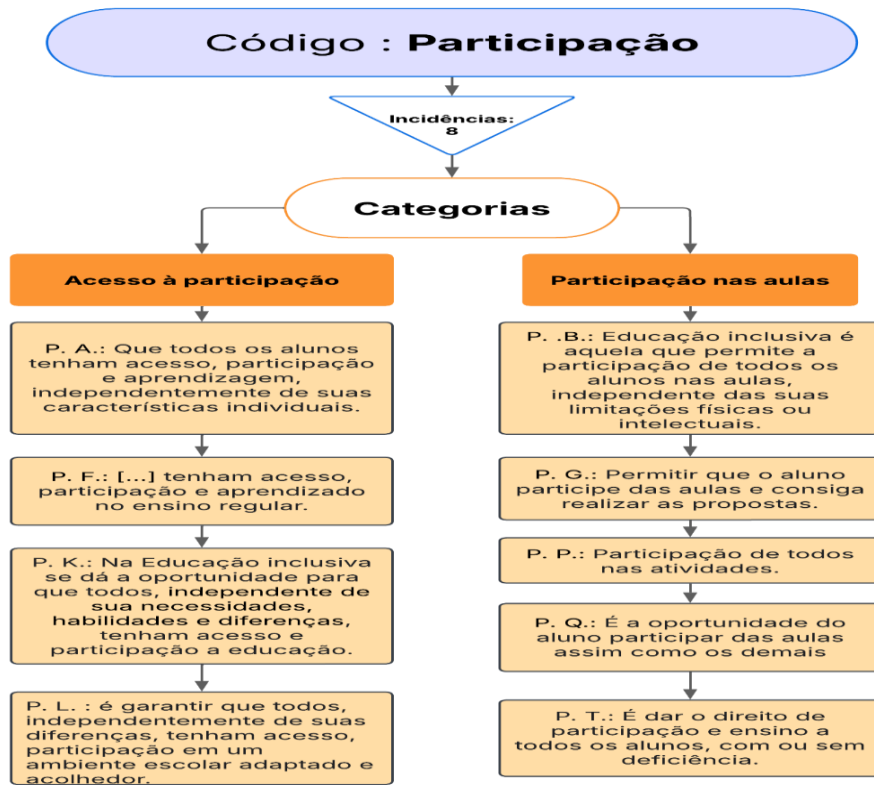
É fato que o trabalho escolar tem, dentre suas ferramentas, a prática pedagógica de função docentes. Porém, além deste aspecto é importante que todos os sujeitos do processo de escolarização e inclusão, assim como os(as) monitores(as) e auxiliares tomem ciência desses objetivos.

Santos (2002, p.41) alude que é importante todos criarem a conscientização de que somente a prática participativa e democrática pode trazer mudanças significativas e benéficas para a escola. Sendo assim, no âmbito da inclusão, esta passa ser tarefa de todo o grupo escolar, não somente do(a) professor(a) regente, ou segundo(a) professor(a), ou do(a) monitor(a), e sim perceber que o aluno pertence à escola.

No que tange à compreensão sobre o conceito de inclusão (isto é, questão 2 descritiva do questionário *on-line* da pesquisa) foi possível identificar 8 códigos, sendo os 3 mais incidentes nomeados como: “participação”, “aprendizagem” e “respeito à individualidade”.

O código “participação” teve 8 incidências e foi distribuído de acordo com a semelhança semântica, dividido em duas categorias: “acesso à participação” e “participação nas aulas”, como ilustrado na Figura 7 abaixo.

Figura 7 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código "participação"

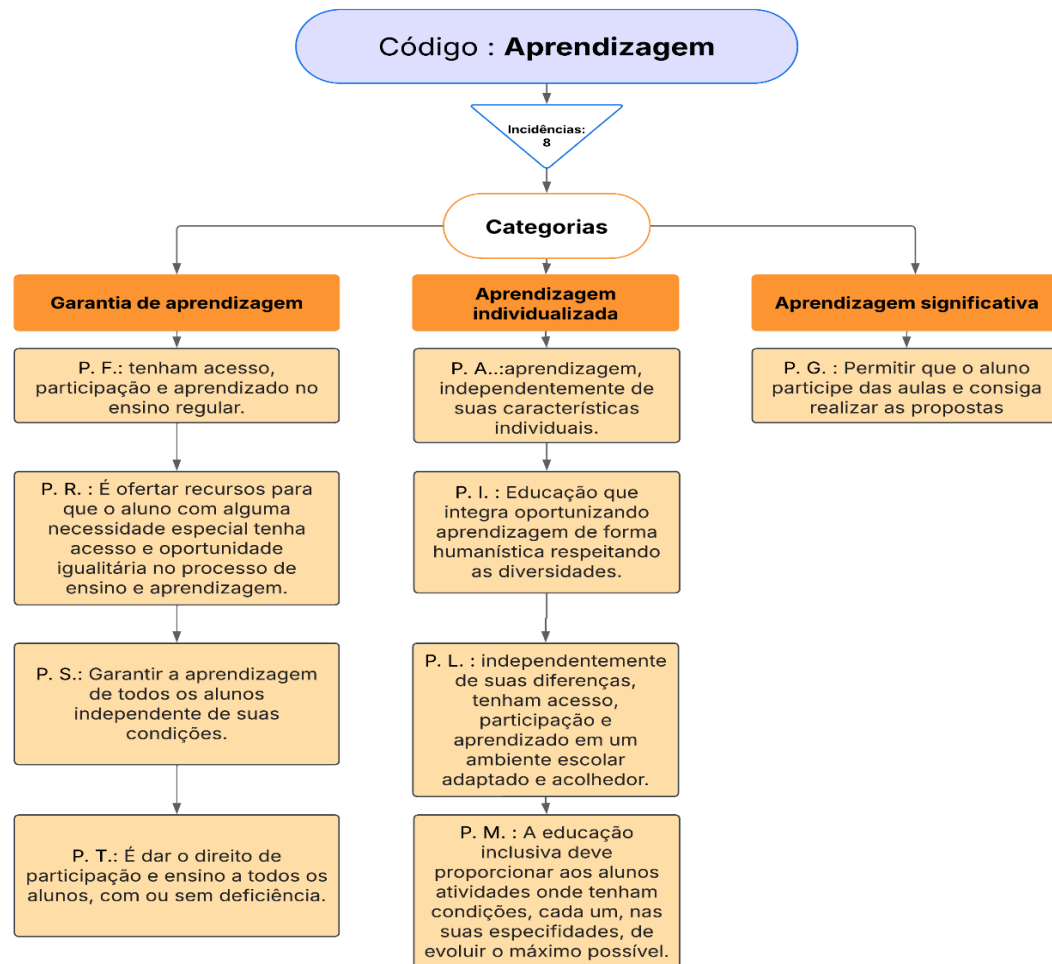


Fonte: a autora (2025)

Nesse sentido, a categoria “acesso à participação” diz respeito ao combate da segregação e está ligado à democratização do direito à educação e quebra de barreiras sociais. A categoria “participação nas aulas” está ligada às condições ofertadas ao aluno, que são de responsabilidade dos(as) professores(as), das escolas e rede educativa em proporcionar sua real participação em aulas, tornando a oportunidade e aprendizagem efetiva.

Nesta mesma linha de pensamento, o segundo código denominado “aprendizagem”, teve 8 incidências nas respostas e foi dividido em 3 categorias, sendo elas: “garantia de aprendizagem”, “aprendizagem individualizada” e “aprendizagem significativa”, como elenca a Figura 8.

Figura 8 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código "aprendizagem"



Fonte: a autora (2025)

Para Libâneo (2001), as práticas de formação de professores(as) são as que idealizam o ensino como atividade reflexiva, considerando o aluno como parte do processo de ensino e de aprendizagem, sendo pertinente que o(a) docente reflita além da sua formação, mas também em sua prática pedagógica, currículo, metodologias e estratégias de docência, fazendo com o que o(a) professor(a) se torne consciente do desenvolvimento e resultado do seu trabalho.

Sobre o processo de aprendizagem, Teixeira (1995) considera que:

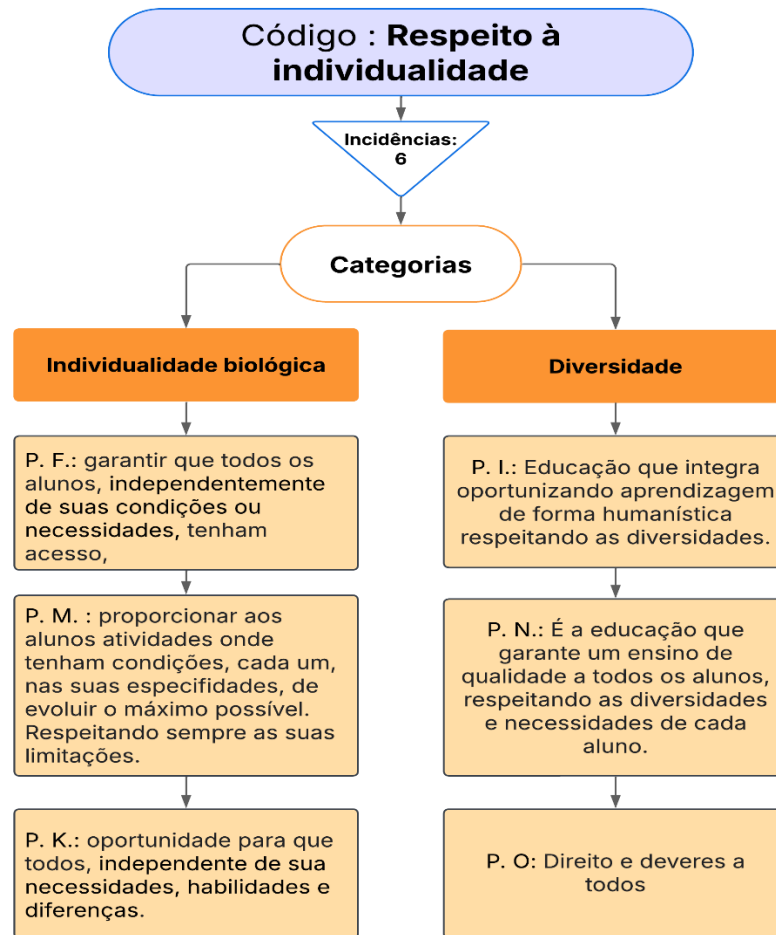
é um processo complexo e abrangente, qual implica componentes de vários eixos de estruturação, como: afetivos, cognitivos, motores, sociais, econômicos, políticos, etc. Assim, a causa do processo de aprendizagem, bem como das dificuldades de aprendizagem, deixa de ser localizada somente no aluno e no professor e passa a ser vista como um processo maior, com inúmeras variáveis que precisam ser apreendidas com bastante cuidado pelo professor e supervisão. (Teixeira, 1995, p.65).

No âmbito da educação inclusiva, ao considerar a vivência de professores(as) e alunos com deficiência, é preciso realizar intervenções pedagógicas a fim de atingir as necessidades dos alunos. Perrenoud (2010, p.18) evidencia que sem diferenciação pedagógica não se pode falar em inclusão, porém tal diferenciação pedagógica deve ser de fato inclusiva, ou seja, o aluno pode estar inserido e não incluído na turma, por exemplo, quando o(a) professor(a) não atinge as necessidades educativas desse aluno. O autor também afirma que é interessante que os(as) docentes criem ambientes de trabalho facilitadores de interação, tendo em vista os métodos, os dispositivos, todas as disciplinas e todos os níveis de ensino.

Aos olhos de Magalhães, Rocha e Pletsch (2013), mediante a estas questões, consideramos que o processo de inclusão escolar necessita comprometer-se com ações voltadas efetivamente para o desenvolvimento dos alunos, independentemente da severidade de seus comprometimentos. Suas necessidades carecem ser identificadas e atendidas para que de fato os alunos tenham a possibilidade de se desenvolver.

O terceiro código, “respeito à individualidade”, teve 6 incidências e foi dividido em duas categorias: “individualidade biológica” e “diversidade”, baseados nas respostas do estudo, como ilustra a Figura 9.

Figura 9 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código " respeito à individualidade"



Fonte: a autora (2025)

A categoria “individualidade biológica”, associada as respostas dos(as) participantes, foi baseada em aspectos de genótipo e fenótipo de cada aluno, onde em conjunto formam a singularidade de cada um, seja pelas características físicas, psicológicas, necessidades ou limitações resultando em um conjunto único que, segundo os(as) respondentes, devem ser respeitadas independente de suas condições.

A categoria “diversidade”, segundo os(as) respondentes, remete ao discurso de respeito às diferenças, direito e deveres escolares. Além disso, a diversidade contempla exatamente a convivência de pessoas diferentes (seja relacionadas ao gênero, etnia, à cultura, à orientação sexual, etc.)

Gomes (2017) considera que a diversidade é um componente do desenvolvimento biológico

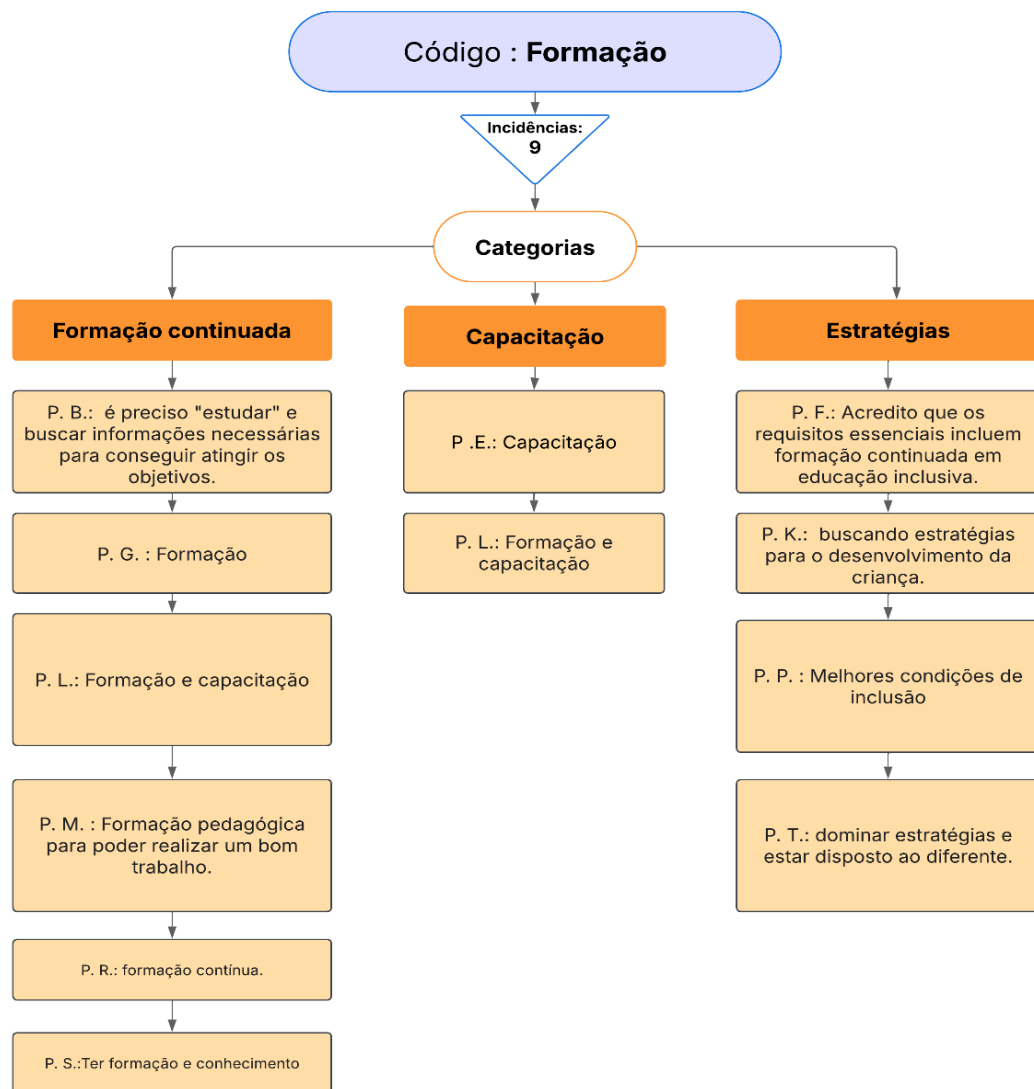
e cultural da humanidade. A autora ainda destaca que a diversidade existe na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Desta forma, estabelecer a convivência com a diferença (e com os diferentes) é edificar relações pautadas no respeito, na igualdade social e de oportunidades.

Apesar de não estar dentro dos 3 códigos de maior incidência, um dos códigos que surgiu nas respostas, deixou uma reflexão e pode ser entendida sob diferentes pontos de vista. O conceito de inclusão foi definido pelo(a) respondente como: “Não excluir 20 para incluir 1.” A reflexão em questão nos trouxe questionamentos como: “será isso uma resistência à inclusão?”, “uma forma de valorizar somente os que não necessitam de algum apoio?”, “negacionismo ou preconceito às práticas inclusivas?”. Talvez este seja um exemplo dos fatores pelos quais ainda tornam a inclusão difícil de ser aplicada.

Dando sequência na discussão, no que tange os requisitos necessários para um(a) professor(a) de educação física incluir alunos com deficiência em suas aulas, os(as) participantes apresentaram 12 requisitos nas respostas, sendo os 3 com maior incidência nomeados como “formação”, “aspectos atitudinais” e “conhecimento sobre a deficiência do aluno ou aluna”.

O código “formação” teve 9 incidências e deu origem a 3 categorias elencadas como “formação continuada”, “capacitação” e “estratégias”, conforme ilustrado em algumas das respostas dos(as) participantes na Figura 10.

Figura 10 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código " formação"



Fonte: a autora (2025)

O trabalho docente na inclusão em suas diferentes esferas, demanda dos(as) professores(as) a adoção de diferentes estratégias de ensino. A categoria “formação continuada” trazida nas respostas do questionário nos indica isso.

Jesus e Effgen (2012, p.18) abordam a formação continuada como constituinte do espaço-tempo e de reflexão da ação educativa, sendo um espaço de potencialização das práticas pedagógicas, tornando-se uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, as estruturas empregadas para legitimar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola.

Salles Filho e Ribas (2009, p.4) aludem sobre a formação continuada:

Um aspecto considerado relevante nessa formação continuada é pensar a própria personalidade do indivíduo, seja na esfera da vida privada como na profissão docente. Trata-se de fazer com que o professor perceba que, além de analisar e refletir sobre um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos é importante buscar novos olhares sobre si mesmo.

A atualização profissional, por meio da formação continuada, portanto, é um aspecto indispensável para que o(a) professor(a) possa aumentar sua gama de conhecimentos, diante dos alunos sob sua responsabilidade de atuação, ainda que tenha uma classe diversificada, ofertando-lhes condições educacionais adequadas às necessidades de cada um, não somente realizando a mera inserção física dos alunos com deficiência no ambiente escolar (Martins, 2012).

A segunda categoria “capacitação”, segundo a Escola Nacional de Administração Pública (2019), é definida como processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais. Glat e Nogueira (2002, p.23) expressam que:

as políticas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que virá a beneficiar, não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo (Glat e Nogueira, 2002, p.23).

Assim, a capacitação é uma aliada para aumentar o repertório dos(as) docentes para que se sintam preparados(as) a enriquecerem a sua prática pedagógica.

A terceira categoria, “estratégias”, aborda nas respostas a ideia de preparação escolar diante do processo inclusivo. Heredero (1999) considera que as estratégias para incluir, contemplam ações desde o currículo até adaptações curriculares individuais.

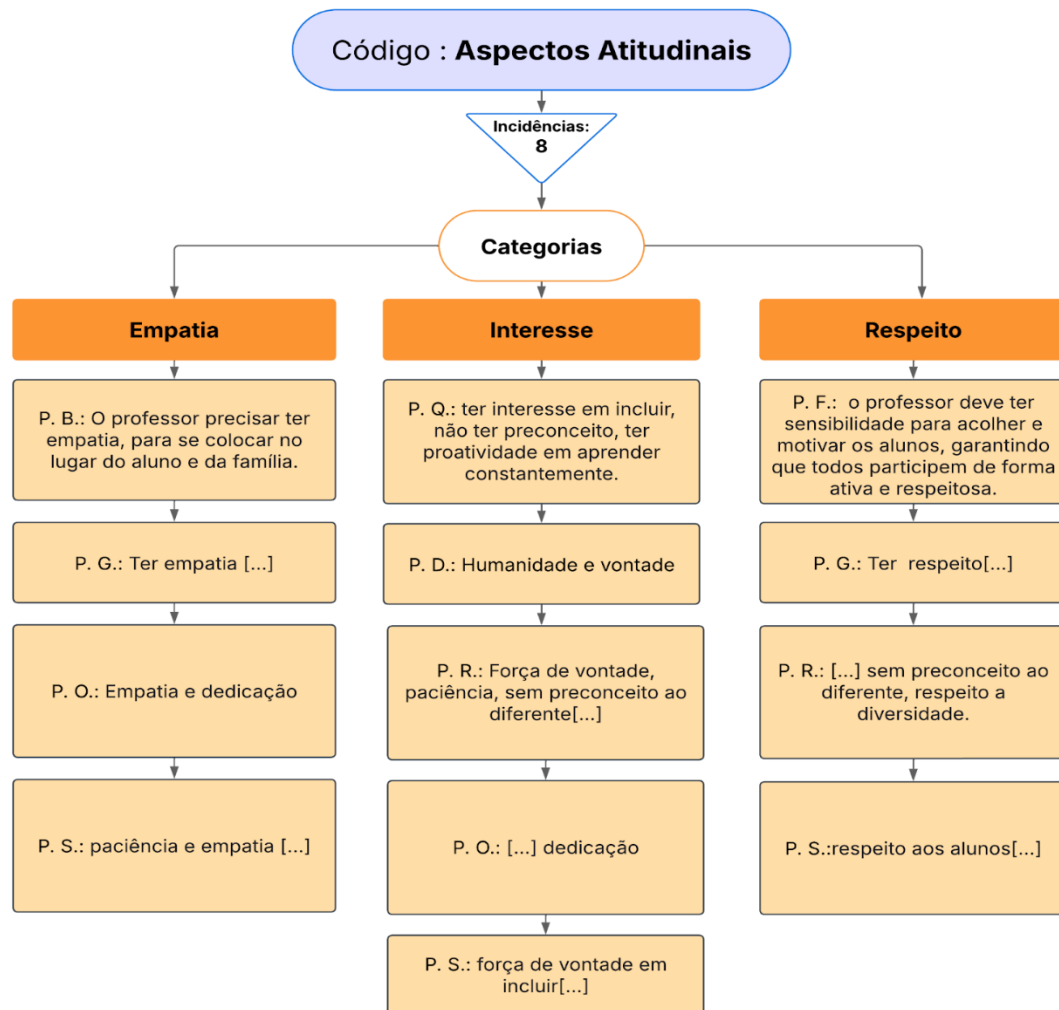
Além disso, as intervenções pedagógicas podem ser feitas por meio do desenvolvimento das estratégias metodológicas utilizadas no dia-a-dia somadas às permanentes (que pode demandar recursos e serviços especializados para sua superação). O autor ainda destaca que independente do porte das estratégias, estas devem dar atenção à diversidade. Ainda, o autor também sugere um processo de reflexão se estas intervenções, quando exitosas, não deveriam ser inseridas no projeto político-pedagógico das escolas.

Conforme Galve *et al.* (2002, p.103), além de estratégias diversificadas, as intervenções requerem respostas educacionais adequadas, envolvendo adaptação curricular, configuradas por variadas modificações nas práticas pedagógicas, apontando a facilitação da aprendizagem e a participação dos alunos que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização, com a

colaboração de todos. Os autores ainda fazem referência às adaptações englobando elementos curriculares como: *adaptações nos elementos de acesso* (elementos pessoais, elementos pessoais, materiais e de organização) e *adaptações nos elementos curriculares básicos* (objetivos, conteúdos, metodologia, atividades de ensino aprendizagem e avaliação).

Dando continuidade sobre os resultados de pesquisa, o segundo código denominado "aspectos atitudinais" teve 8 incidências e foi dividido em 3 categorias: “empatia”, “interesse” e “respeito”, como apresentado na Figura 11.

Figura 11 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código "aspectos atitudinais"



Fonte: a autora (2025)

Os resultados de pesquisa indicaram que os(as) participantes consideram que o(a) professor(a) precisa ter empatia para trabalhar com os alunos com deficiência em suas aulas, além

de outros aspectos atitudinais como paciência, dedicação e humanidade. A categoria “empatia” é considerada uma das classes das habilidades sociais entendida como a capacidade de compreender o que o outro sente, comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento (Ferreira, DelPrette e Lopes, 2009). Além disso, é considerado um construto multidimensional que engloba os componentes cognitivos afetivos/emocionais e comportamentais (Falcone *et al.*, 2008).

Contudo, ao apontar a empatia como um importante requisito para os(as) professores(as) diante da inclusão, esse importante fator de interação social pode tornar o(a) professor(a) mais consciente em perceber, regular e lidar com o reconhecimento e valorização das emoções dos alunos.

A segunda categoria determinada como “interesse”, é uma característica elencada na pesquisa como requisito para incluir, assim como todo e qualquer trabalho. O indivíduo para realizar sua função da melhor forma possível precisa demonstrar interesse. Desta forma, além dos(as) professores(as) se convencerem da legitimidade da inclusão, estes(as) precisam estar dispostos a somar ao desempenho de todos os seus alunos. Conforme elencado nas respostas dos(as) participantes, é preciso “ter força de vontade em incluir, ter proatividade, etc.”

Entretanto, Salles Filho e Ribas (2009, p.6) refletem que:

Na percepção como profissional da educação também existe a intenção de uma autorreflexão sobre sua própria vida, aos valores pessoais e suas concepções que inevitavelmente são o currículo oculto na significação de seu fazer como educador. Junto a isso, na intervenção com os alunos, no desenvolvimento da proposta, espera-se que a discussão, análise e vivências realizadas no curso contribuam para ampliar os olhares para as temáticas e efetivamente concretizar as pequenas grandes mudanças no cotidiano escolar.

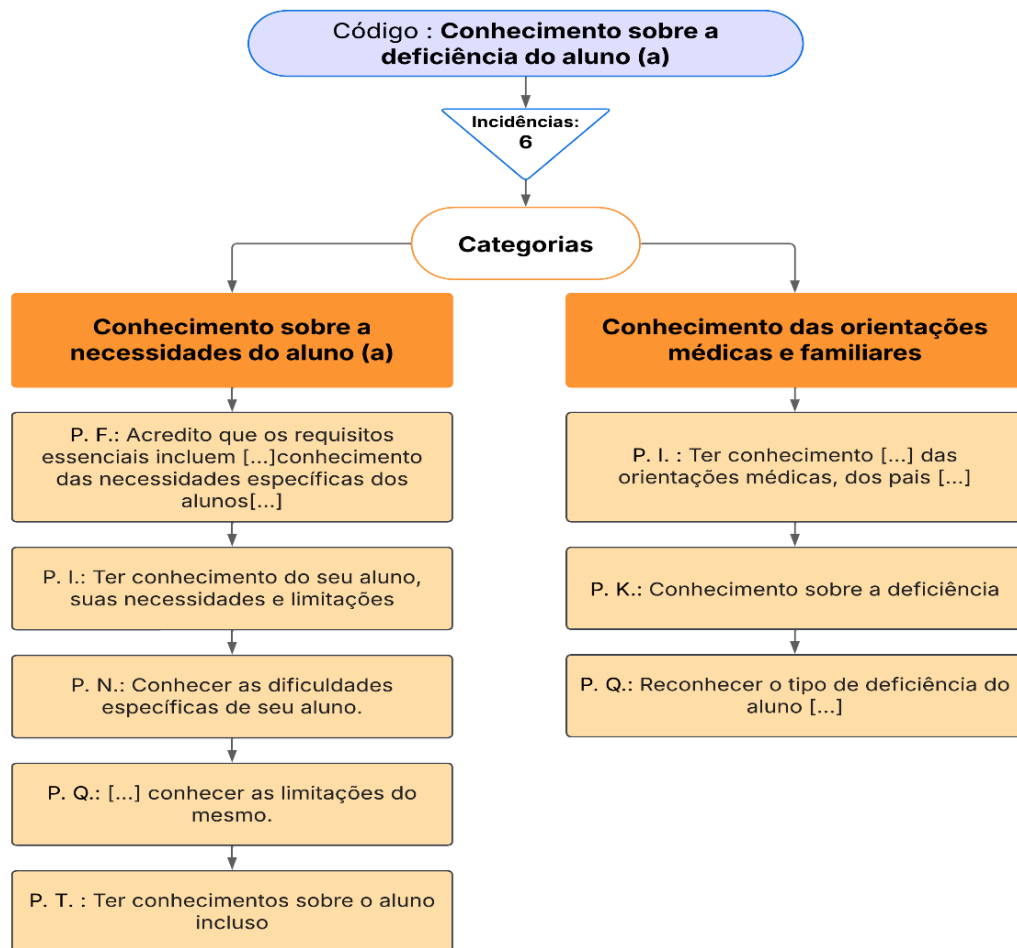
A terceira categoria do código “formação” que aparece nas incidências da questão 3 foi nomeada como “respeito”. Esse conceito traz ao professor(a) a necessidade de reflexão sobre a valorização da diversidade, reconhecimento do outro e a aceitação de conviver com as diferenças dentro das mesmas oportunidades.

Indica também que é preciso entender que todos tem os mesmos direitos, além de ser um exercício diário que conduz os alunos a compreender os valores e atitudes a fim de torná-los conscientes sobre o respeito próprio, aos colegas, possibilitando a construção de atitudes de solidariedade e sem preconceitos.

O terceiro código referente a questão 3 que faz referência aos requisitos necessários para o(a) professor(a) de educação física incluir em suas aulas é denominado “conhecimento sobre a deficiência do(a) aluno(a)”. O código contabilizou 6 incidências e foi subdividido em 2 categorias:

“conhecimento sobre as necessidades do(a) aluno(a)” e “conhecimento das orientações médicas e familiares”, como ilustrado na Figura 12.

Figura 12 - Apresentação da incidência das respostas originárias ao código “conhecimento sobre a deficiência do(a) aluno(a)”



Fonte: a autora (2025)

A categoria “conhecimentos sobre as necessidades do(a) aluno(a)” pode englobar diferentes aspectos quando se reflete sobre as necessidades do aluno (sejam elas físicas, afetivas e emocionais, psicológicas, de aprendizagem, etc.). Do ponto de vista educacional, o(a) docente pode refletir sobre quais são as necessidades requeridas para promover o aprendizado do aluno zelando pela segurança⁵

⁵ Segurança no sentido do aluno se sentir à vontade de realizar as tarefas em aula, sendo garantido o zelo físico, psicológico e emocional do aluno incluso (evitando constrangimentos e preconceitos por parte de todos os sujeitos do

do aluno com deficiência nas aulas. De acordo com Rogers (1971, p.112):

Quando o professor tem a habilidade de compreender as reações íntimas do aluno, quando tem a percepção sensível do modo como o aluno vê o processo de educação e de aprendizagem, então, cresce a possibilidade de aprendizagem significativa. (Rogers, 1971, p.112)

Desta forma, o(a) professor(a) ao reconhecer as melhores formas de aprendizagem dos seus alunos, pode alavancar as possibilidades de evolução dos alunos e criar novas estratégias para sua prática pedagógica.

A segunda categoria “conhecimento das orientações médicas e familiares” se entrelaça e complementa a categoria anterior, pois quando um aluno é diagnosticado com algum tipo de deficiência, é documentado a partir do laudo médico e, posteriormente, tomadas as providências particulares de cada caso. Porém, é partir desse ponto que a família, junto da rede de apoio, poderá contribuir ainda mais no processo educativo do indivíduo em questão. Santos (1999, p.70) enfatiza que:

[...] o papel da família tem sido cada vez mais ressaltado, no sentido de ser parceira vital no processo de integração (social, escolar) do portador (*grifo do autor*) de deficiência[...]portanto, não resta dúvida de que hoje em dia, mais do que nunca, a família deve ser vista e tratada como um parceiro a mais no processo de quebra das barreiras que impedem a participação e a inclusão social de seus integrantes, por quaisquer motivos que sejam. (Santos, p. 70).

Aliada à família, a escola e o corpo docente ao tomarem conhecimento das necessidades do aluno com deficiência, poderão ter clareza das limitações e potencialidades da criança e elaborar quais os caminhos metodológicos a percorrer para que este aluno tenha sucesso nas oportunidades de aprendizagem ao longo da sua trajetória escolar.

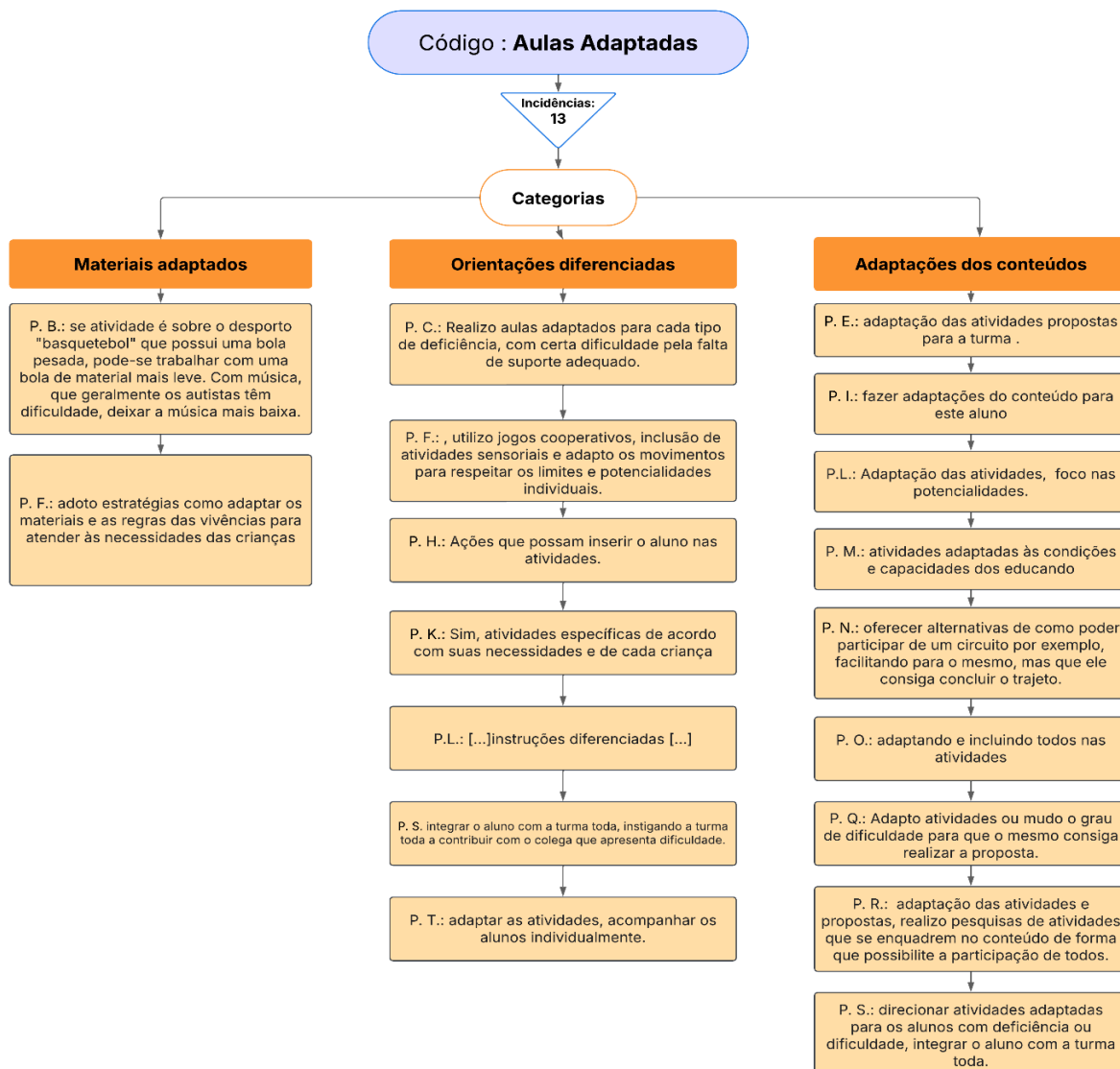
Alves e Fiorini (2018) destacam que em caso de alunos com deficiência, é fundamental que o(a) professor(a) tenha conhecimento do estado de saúde do aluno como, por exemplo, os fatores de risco da prática de atividade física e a existência de alguma limitação. Assim, espera-se que a atitude docente seja de delinear e estruturar as adaptações necessárias à participação de todos os alunos nas aulas de educação física.

Os(as) professores(as) foram convidados a compartilhar se utilizavam estratégias de ensino para contribuir na aprendizagem dos alunos com deficiência em suas aulas. Heredero (2010) aponta que as estratégias de ensino englobam pequeno e grande porte, desde as adaptações do currículo, do projeto político-pedagógico ou adaptações que envolvam planejamento individualizado, incluindo

as avaliações.

O código que teve mais incidências na questão 4, condizente às estratégias de inclusão adotadas pelos participantes da pesquisa, foi “aulas adaptadas” com 13 incidências e dividida em 3 categorias: “materiais adaptados”, “orientações diferenciadas” e “adaptações dos conteúdos”, conforme ilustrado na Figura 13, abaixo.

Figura 13 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código “aulas adaptadas”



Fonte: a autora (2025)

A categoria “materiais adaptados” presentes nas respostas pode ser entendido como um

recurso de acessibilidade que pode auxiliar na atuação do professor para atingir o objetivo de atender o aluno com deficiência. Martins e Silva (2016) ressaltam a importância de os(as) docentes adotarem recursos acessíveis para os alunos que necessitam de materiais adaptados e que a postura do(a) professor(a) deve ser de constante mudança diante da diversidade para garantir a inclusão e equidade de participação em aula.

Para Schmitz (1984, p.142), elenca objetivos da adaptação de materiais e recursos:

[...] motivam e despertam o interesse; vitalizam a atividade do aluno, favorecem o desenvolvimento da capacidade de observação; reforçam a aprendizagem, possibilitando uma integração das diversas atividades; aproximam o aluno da realidade; visualizam ou concretizam os conteúdos da aprendizagem; fornecem material de experiência; ilustram noções mais abstratas; permitem fixação da aprendizagem; oferecem informações e dados. (Schmitz, 1984, p.142).

Apesar de não ter tido a maioria das incidências nas respostas, a categoria “materiais adaptados” é uma estratégia que pode servir de subsídio para demais docentes em sua prática inclusiva.

A segunda categoria trata-se de “orientações diferenciadas”, exemplificadas pelos respondentes como adaptação nos movimentos, acompanhamento individual e auxílio da turma (isto é, uma forma singela de tutoria). Heredero (2010) afirma que, quando se trata de orientações didáticas curriculares, que estas partem desde a seleção de conteúdos pertinentes ao interesse do aluno e de conhecimentos prévios até a apresentação de avanços no ensino, a fim de tornar mais natural possível a evolução do aluno com deficiência no meio sociocultural e independência para a vida adulta e trabalho.

A terceira categoria relatada foi a de “adaptações de conteúdos”. Para subsidiar as respostas dos(as) participantes, Rodrigues (2006) evidencia que adaptações podem ser compreendidas como a adequação da exigência da tarefa ao nível de desempenho do executante. As adequações devem ser realizadas sempre e quando necessário (Munster, 2013). Em consonância, o objetivo da adaptação não é tornar a tarefa mais fácil, nem improvisar ou diminuir a qualidade de ensino, mas modificá-la a ponto de o aluno conseguir participar (Alves; Duarte, 2013; Munster, 2013; Rodrigues, 2006). Alves e Fiorini (2018, p.7) afirmam que:

As adaptações curriculares permitem adequações nos conteúdos e objetivos propostos em aula, permitindo que o professor estabeleça, por exemplo, objetivos individuais distintos entre os alunos ou siga enfoques diferentes dentro de um mesmo conteúdo. (Alves e Fiorini, 2018, p.7).

Dentre as adaptações de conteúdos, o(a) professor(a) deve basear-se, portanto, no currículo, no ambiente escolar, na atividade/tarefa a ser realizada, nas estratégias dessa tarefa, nos recursos

didáticos necessários, na forma de se comunicar-se e de avaliar os alunos.

Sequenciando os resultados do estudo, o segundo código sobre as estratégias presentes nas aulas dos(as) respondentes trata-se de “estratégias individuais”, contando com 4 incidências e dividido em 2 categorias: “propostas específicas” e “tarefas com auxílio”, ilustrado na Figura 14.

Figura 14 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código “estratégias individuais”



Fonte: a autora (2025)

A categoria “propostas específicas” como estratégias, trazidas nas respostas dos(as) professores(as) abarca as considerações das especificidades dos alunos com deficiência em suas turmas, a pesquisa de atividades sobre o conteúdo ministrado que possibilitem a participação, reconhecendo as dificuldades específicas dos alunos e alunas.

Alves e Fiorini (2018) exemplificam algumas formas destas propostas, sendo elas: *instrução*

(seja por orientação verbal, por demonstração ou brailing⁶), *suporte* (ofertar assistência física ao aluno com deficiência para realização da tarefa/movimento/habilidade solicitada em aula) e *tutoria* (auxílio de um aluno/colega sem deficiência que auxilie voluntariamente o aluno com deficiência nas propostas da aula).

A categoria “tarefas com auxílio” faz alusão à presença de professor(a) auxiliar durante as aulas de educação física, atuando em conjunto com a criança. Parra (2009) salienta que o(a) professor(a) auxiliar pode favorecer a inclusão, atuando junto ao aluno que ainda não se encontra adaptada ao universo escolar. Essa criança é também aquela com a qual o corpo docente acredita não saber lidar. Assim, o(a) professor(a) é peça fundamental para que a inclusão aconteça com responsabilidade para o sucesso desses inclusos (Glat e Nogueira, 2002).

Assim, o(a) segundo(a) professor(a) ou professor(a) auxiliar, pode ajudar o(a) professor(a) regente ou da área em questão a compreender melhor as características dos alunos com deficiência, estabelecer estratégias de ensino de forma colaborativa e ajudar a articular ações de forma efetivamente inclusivas. Ferrari e Meneghetti (2017, p. 9) destacam algumas características do(a) segundo(a) professor(a):

Desse profissional se espera uma visão conceitual e prática, com objetivos claros de identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras apresentadas pelos processos de inclusão. O papel desse profissional é auxiliar para que aconteça a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas e contribuir na formação do estudante incluso visando à sua autonomia na escola e fora dela. Nas práticas de ensino do segundo Professor predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a coautoria do conhecimento proporcionando aos estudantes aprender evidenciando o que pode ser lhes oferecido de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades. (Ferrari e Meneghetti, 2017, p.9).

Os autores complementam que, por meio do trabalho do(a) segundo(a) professor(a) com os(as) docentes(as) das turmas regulares, que os alunos com deficiência passam a desfrutar mais de seus direitos e, dentre eles, o sucesso no direito à aprendizagem, com conteúdos curriculares adaptados, igualdade de condições e acesso aos materiais, conforme as classes comuns do ensino regular (Ferrari e Meneghetti, 2017, p.9).

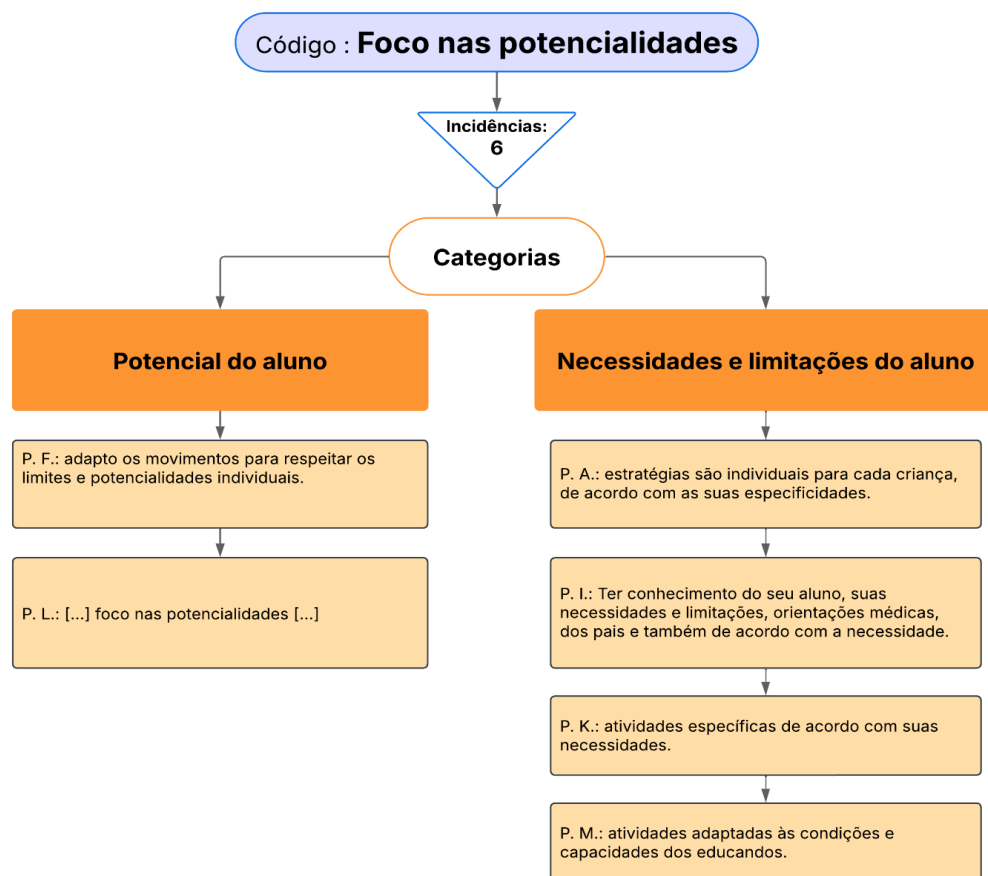
Em Santa Catarina, o(a) segundo(a) professor(a) trabalha juntamente com os(as) professores(as) das disciplinas dos anos iniciais e finais, amparando o estudante e a turma para que

⁶ Quando o aluno com deficiência visual é conduzido a tocar e perceber por meio do tato a execução do movimento que está sendo realizado por outra pessoa.

os conteúdos sejam aprendidos ainda que de formas diferenciadas. Além disso, o(a) profissional exerce esse papel em corregência com o(a) professor(a) titular instituído pela Política de Educação Especial, na rede regular de ensino do Estado. Contudo, o(a) segundo(a) professor(a), além de auxiliar os alunos com deficiência, pode somar em toda a turma, uma vez que corrobore na organização de atividades abertas e diversificadas, com variação de níveis e possibilidades e fazendo com que os demais alunos possam ajustar os níveis conforme o progresso durante a aprendizagem.

O terceiro código que se refere às estratégias presentes nas aulas dos participantes do estudo, foi nomeado “foco nas potencialidades”, contou com 6 incidências nas respostas e foi dividido em 2 categorias: “potencial do aluno” e “necessidades e limitações do aluno”, ilustrado na Figura 15 abaixo.

Figura 15 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código “foco nas potencialidades”



Fonte: a autora (2025)

A categoria “potencial do aluno” trazida nas respostas dos(as) participantes traz a reflexão sobre o conceito da potencialidade do aluno, ou seja, do que aquele é capaz e quais suas habilidades. Através disso, o(a) professor(a) pode realizar a interação, estimulação e colaboração ao ensino na promoção da inclusão e diversidade.

No entanto, Dellani e Moraes (2012, p.8) atribuem ao papel do(a) professor(a) que trabalha em aspectos inclusivos, que este(a) deve colaborar com o desenvolvimento integral do aluno, respeitando as diferenças e valorizando as potencialidades de cada um, além disso, deve oferecer um espaço de aprendizagem em que o aluno possa aprender e se perceber como sujeito ativo na construção do conhecimento.

A segunda categoria “necessidades e limitações do aluno” vem de encontro com as respostas dos participantes no código 1 sobre os requisitos dos(as) professores(as) diante da inclusão. As respostas relatam a necessidade de conhecer o aluno e a deficiência presente, bem como as orientações médicas e familiares. A partir do reconhecimento dessas informações, realizar o trabalho de ensino zelando pelo bem-estar do aluno com deficiência assim como de todos os alunos da turma.

Com base nas diretrizes da Organização de Nações Unidas (ONU) (2016), a inclusão envolve um processo de reforma sistemática para superar as barreiras com uma visão para fornecer uma experiência e espaço de aprendizagem igualitários e participativos, correspondentes às suas necessidades e preferências.

Todavia, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) no artigo 27, garante que:

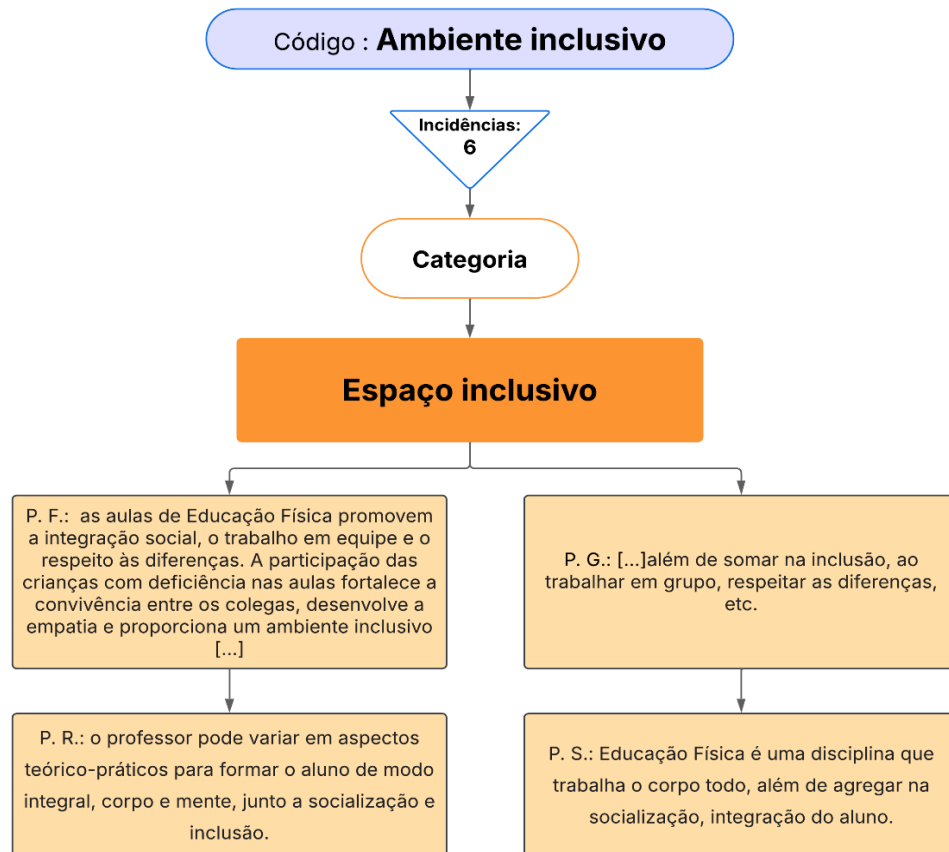
a educação é “direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

A referida lei ainda determina que é dever do estado assegurar o aprimoramento dos sistemas educacionais, garantia de acesso, permanência, participação, aprendizagem e garantia de serviços ofertados com acessibilidade que promovam a inclusão plena.

A última questão apresentada referiu-se a uma oportunidade autorreflexão sobre a prática pedagógica dos(as) professores(as) participantes. Estes(as) deveriam responder se a educação física contribui ou não para a inclusão de alunos com deficiência na comunidade escolar que atuava. O(a) participante deveria justificar sua resposta. Dos(as) 20 participantes, 19 responderam que a educação física contribui para a inclusão de alunos com deficiência e somente um respondeu que “não, a escola não tem este suporte”.

Com base nas respostas, o primeiro código identificado foi “ambiente inclusivo” com 6 incidências e nomeado com uma categoria denominado “espaço inclusivo”, conforme Figura 16.

Figura 16 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código “ambiente inclusivo”



Fonte: a autora (2025)

As pesquisas que identificam as aulas de educação física enquanto um espaço inclusivo, descrevem fatores como a integração social, trabalho em equipe, diversidade, respeito às diferenças, empatia, socialização e desenvolvimento integral do aluno como características positivas da área para incluir.

Ropoli *et al.* (2010) considera que ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (por exemplo, normal/especial, branco/negro). Nesses espaços não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais. Especificamente na área da educação física, os autores Cruz e Ferreira (2005, p.165) abordam que:

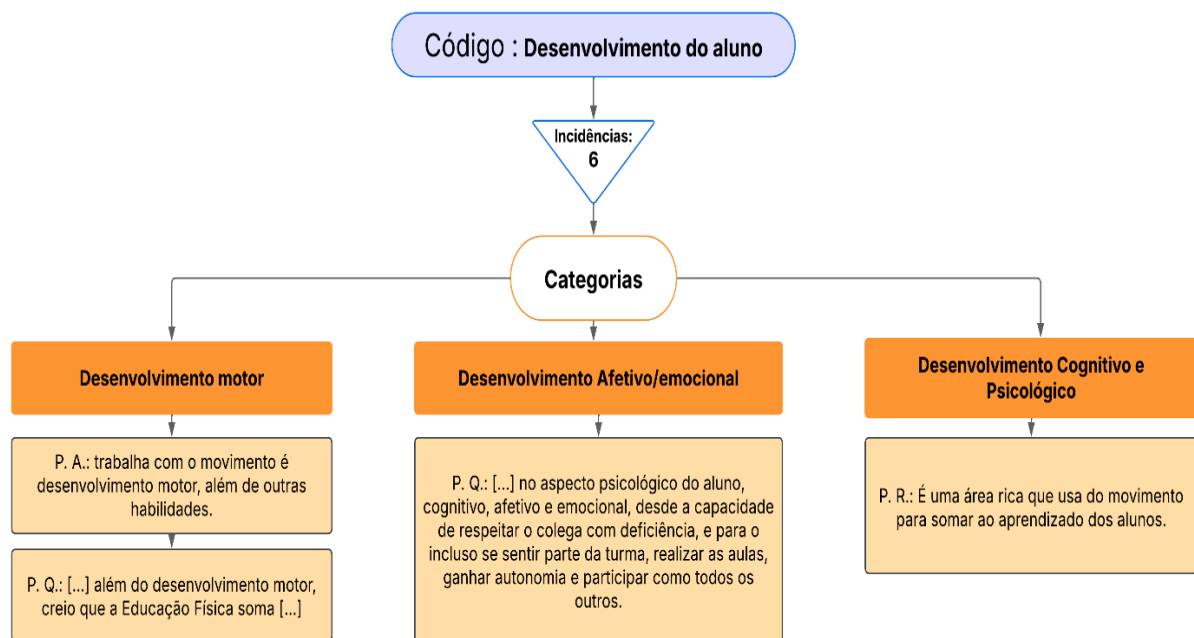
A Educação Física da perspectiva de inclusão escolar de pessoas com deficiência, a discussão recebe um colorido especial, principalmente no tocante a suas implicações no processo de formação do profissional de Educação Física. É a partir da assunção de que o processo de ensino em aulas de Educação Física diz respeito à construção de um ambiente que proporcione ao aluno vivências motoras significativas ao seu processo de desenvolvimento e capazes de corroborar o projeto pedagógico da escola, que devemos considerar a possibilidade – como professores de Educação Física – de intervir na realidade de alunos que apresentam deficiência. (Cruz e Ferreira, 2005, p.165)

Com base nos autores supracitados, ao perceber a aula de educação física como um espaço inclusivo, é importante que os(as) professores(as) tomem consciência de que os alunos são e continuarão sendo diferentes entre si na forma de expressão dos seus movimentos corporais.

Assim, cabe ao professor(a) criar uma dinâmica de ensino que englobe a oportunidade de compreensão individual, que permitam as tarefas adequadas ao seu processo de desenvolvimento, além de estudar e conhecer o ambiente e acontecimentos do contexto dos alunos que compõem a turma.

No que diz respeito ao desenvolvimento do aluno, o segundo código foi identificado como “desenvolvimento do aluno”, com 6 incidências nas respostas e dividido em 3 categorias: “desenvolvimento motor”, “desenvolvimento afetivo/emocional” e “desenvolvimento cognitivo/psicológico”, ilustrado na Figura 17.

Figura 17 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código “desenvolvimento do aluno”



Gallahue e Ozmun (2003) mencionam que o desenvolvimento motor constitui um processo sucessivo de alterações e capacidades motoras e funcionais que iniciam desde os primeiros dias de vida até o seu fim. Seu desenvolvimento se dá através de estímulos que permeiam desde os primeiros anos de vida e ocorre de forma individual, ou seja, cada indivíduo recebe estímulos diferentes e suas percepções e reações a estes, também serão diferentes (Júnior, 2019; Barreiros, 2016). Todavia, Júnior (2019, p.6) define o desenvolvimento motor como:

O estudo de um processo contínuo de alterações funcionais nos indivíduos e para que ocorram estas alterações são necessários estímulos diversos, sendo assim considerados como exigências. A criança, portanto, possui grande capacidade de aprendizagem e desenvolvimento motor, uma vez que está no início do processo de desenvolvimento (Júnior, 2019, p.6).

A educação física é tradicionalmente conhecida como uma disciplina que estimula o desenvolvimento integral do aluno, ou seja, em diferentes esferas. Segundo Barros, Cavalcante e Oliveira (2000), a educação física tem um papel importantíssimo no desenvolvimento motor, intelectual, social, cognitivo e afetivo dos alunos, principalmente, daqueles com deficiência. Seaman e DePauw (1982, p.90) enfatizam que:

as mudanças que ocorrem na relação sensório-motora durante o desenvolvimento motor. Os sistemas sensoriais de maturação anterior estão diretamente relacionados à produção e qualidade dos movimentos. Neste sentido, a atividade motora organizada torna-se fundamental para a estimulação desses sistemas. O desenvolvimento da relação sensório-motora nesse nível constitui-se numa base essencial para todo desenvolvimento posterior, sensorial e motor. A atuação profissional nessa fase da sequência seria então fundamental com populações especiais.

Os autores ressaltam que a atuação mais efetiva do(a) professor(a) de educação física na faixa escolar do ensino de primeiro grau torna-se essencial, onde oportunidades devem ser disponibilizadas para a exploração das habilidades e movimentos fundamentais. A partir dessas oportunidades, pode-se atingir uma estruturação apropriada do ambiente e ajuste estrutural da tarefa ao nível de desenvolvimento motor do aluno.

Assim, quando os aspectos do desenvolvimento motor são pensados de forma constitucional e maturacional, com ênfase em sua estimulação e em um ambiente propício, estes podem contribuir para um desenvolvimento satisfatório (Fontana, 2012, p.32).

A segunda categoria identificada como “desenvolvimento afetivo/emocional” contemplada nas respostas, é um processo que envolve os sentimentos, emoções e relações interpessoais, identificada pela forma que o ser humano interage com o meio que está inserido.

Nas respostas deste estudo, os(as) participantes consideraram que a educação física contribui para o desenvolvimento afetivo e emocional e engloba os aspectos de aceitação do aluno com deficiência na sala regular, em se sentir parte da turma, no respeito pelos colegas e na autonomia em conseguir participar das atividades. Sobre a afetividade, Neto, Caldas e Marques (2022, p.31) ponderam que:

Durante o processo de aprendizagem, a mente acompanha o desenvolvimento emocional. Caso contrário, ocorre a dispersão do aluno. Assim, conclui-se que despertar a afetividade do aluno é a chave do sucesso para o processo ensino-aprendizagem, pois a percepção que o mesmo tem de suas habilidades fortalece seu autoconceito e torna-o confiante para realizar tarefas, o que resulta em sucesso. Para o aluno que tem um baixo autoconceito, os novos desafios parecem-lhe tormentos, pois se acha incapaz de realizá-los.

Os autores Neto, Caldas e Marques (2022) reforçam que é imprescindível que não só o corpo docente, mas toda a instituição de ensino trabalhe com uma prática pedagógica que permita o aluno estudar com prazer e sentir-se feliz em estar dentro de sua escola, ofertando formas atrativas de ensinar e empregando técnicas que conectem a atenção dos alunos durante toda aula. Souza (2008, p.47) destaca que:

A afetividade pode ser a grande chave para a renovação pedagógica diante de uma educação mais positiva. Na medida em que o professor aceitar o aluno, assim como ele lhe é apresentado, incondicionalmente, e souber aproveitar os aspectos mais positivos da personalidade deste, estará ajudando-o a crescer com saúde, sendo um modelo a seguir. Contudo, antes disso faz-se necessário o professor saber lidar com seus sentimentos, seu temperamento, suas características de personalidade.

A aprendizagem, seja dos conteúdos ou das formas de se relacionar, só se efetivam na presença da afetividade. Dependendo do estágio do desenvolvimento da criança, a afetividade pode ganhar maior relevância do que a cognição (Souza, 2008; Wallon, 2007).

A terceira categoria identificada como “desenvolvimento cognitivo e psicológico” atrela na resposta da pesquisa a associação do aprendizado do aluno, onde as aulas de educação física ultrapassam os aspectos motores e da prática de exercício físico direcionados em aula.

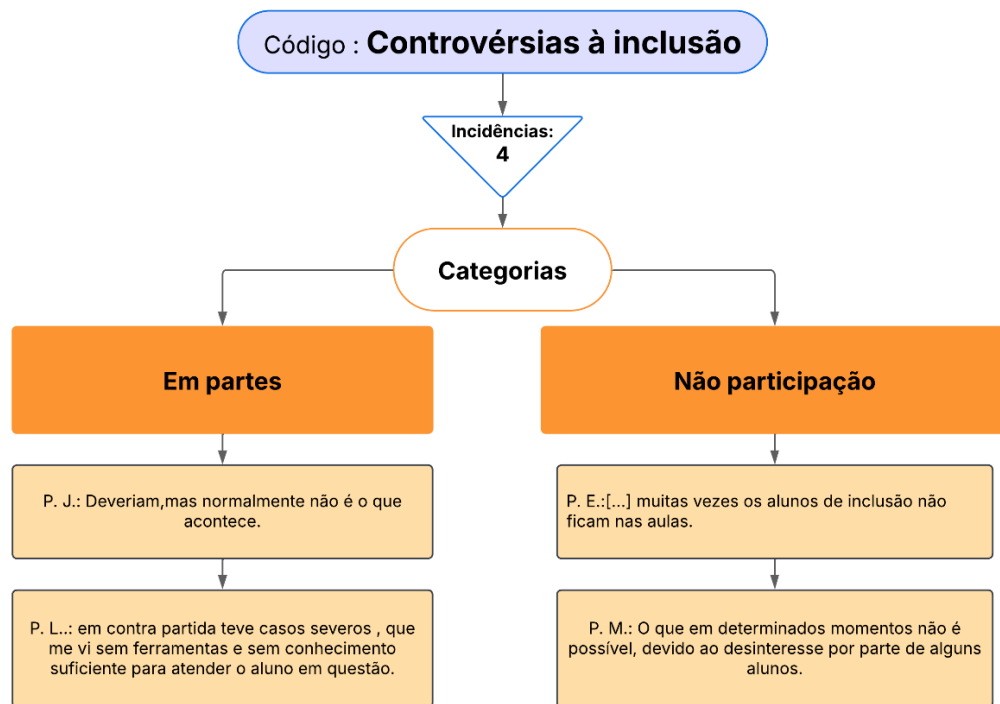
Resultados mostram que há uma melhora na cognição, no controle inibitório, desempenho escolar em matemática e leitura, e memória de trabalho. Nesse caso, a memória de trabalho refere-se à capacidade de reter e manipular temporariamente a informação. (Domingues *et al.*, 2022). Ao fazer considerações sobre o desenvolvimento psicológico, Vygotsky (1998, p.53) afirma que:

o desenvolvimento, principalmente o psicológico (que é promovido pela convivência social, pelo processo de socialização, além das maturações orgânicas), depende da aprendizagem, na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social, principalmente aquela planejada no meio escolar.

Contudo, é importante que o(a) professor(a) considere os aspectos cognitivo e psicológico de cada aluno e não somente com foco naqueles com alguma deficiência. Essa atitude auxilia o(a) docente a entender o contexto social e cultural da sua realidade escolar e a refletir na dinâmica das aulas, no comportamento e aprendizagem direta e indireta dos seus alunos.

O terceiro e último código (isto é, referente ao questionamento se as aulas de educação física contribuem para a inclusão de alunos com deficiência na comunidade escolar) foi identificado como “controvérsias à inclusão”, com 4 incidências e subdividido em 2 categorias “em partes” e “não participação”, como ilustrado na Figura 18.

Figura 18 - Apresentação das incidências das respostas originárias ao código “controvérsias à inclusão”



Fonte: a autora (2025)

A primeira categoria “em partes” traz a reflexão de que a inclusão claramente vem apresentando evoluções nas últimas décadas, porém poderia ser mais significativa, rápida e eficaz. Mas, torná-la desta forma ainda é um grande desafio. Existem legislações e políticas públicas sendo engajadas e destacadas para dar mais voz à educação inclusiva. Porém, na prática e neste estudo, por exemplo, alguns dos participantes consideraram que a inclusão deveria acontecer mas não

acontece, ou também que, em casos de deficiências com comportamentos severos, o professor não teve ferramentas para atender o aluno em sua aula. Seabra (2012, p.30) reconhece que:

Além do acesso e da permanência nesse espaço, as crianças com deficiência precisam ser incluídas. Práticas inclusivas envolvem o reconhecimento das diferenças e da capacidade de cada aluno. Todos eles devem, em igualdade de condições com as demais crianças, ter acesso aos conteúdos propostos e desenvolver suas potencialidades, o que muitas vezes não acontece.

Sendo realista e diante do exposto na pesquisa, é necessário que os sujeitos envolvidos no processo educativo inclusivo tenham consciência dos níveis atuais de inclusão e do processo que demanda para que haja avanços rumo a um sistema educacional mais inclusivo, preparado para acolher as diferenças e ofertar as oportunidades igualitárias de ensino.

A última categoria elencada como “não participação” resulta do relato de professores(as) em que há pouca ou nenhuma participação dos alunos com deficiência nas aulas de educação física de modo que se torna inviável considerar nessa categoria, a disciplina de Educação Física como positiva à inclusão.

Alguns fatores, que consideramos antigos, discutidos por Hallahan e Kauffman (1994), ainda se perpetuam e podem estar afetando os avanços de uma educação inclusiva, como por exemplo, docentes e familiares “contentes” com os serviços básicos assistenciais e educacionais; considerar ser mais restritiva e segregadora a sala de aula regular (quando o aluno com deficiência apresenta uma deficiência grave seja de comunicação ou comportamental); falta de disposição por parte dos professores, ou formação insuficiente para atuar com classes com alunos com deficiência.

Infelizmente, as reflexões sobre os processos de inclusão social e de exclusão, originam-se no mesmo espaço da escola, refletindo as contradições da sociedade. Magalhães e Stoer (2006 *apud* Leal e Lustosa, 2015).

Contudo, Alonso (2013) reforça que resta fortalecer a formação dos professores e criar uma boa rede de apoio entre alunos, docentes, gestores escolares, famílias e profissionais de saúde que atendem as crianças com deficiência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação física como meio de inclusão pode contribuir positivamente no processo educativo de alunos com deficiência, bem como, somar na formação de todos os alunos que estão inseridos neste contexto, em contato com algum tipo de inclusão, tornando cidadãos em construção mais respeitosos, tolerantes, empáticos diante da diversidade.

A inclusão aos poucos vem ganhando espaço e visibilidade. A escola, enquanto espaço inclusivo, deve propiciar ambientes mais adequados a fim de atender os alunos com deficiência e suas necessidades, isto é, considerando os recursos materiais, de acessibilidade e de capacitação ao corpo docente, uma vez que, o(a) professor(a) é um(a) agente inclusivo(a) e através dele(a) haverá a mediação de conhecimentos, desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, social e cultural dos seus alunos.

Da mesma forma, o(a) profissional de educação física necessita refletir sobre sua prática pedagógica para fazer um trabalho exímio diante do desafio da inclusão. Entender o que diferencia um aluno do outro, a maneira que ele aprende e também estar atento às diversidades para identificar as necessidades educacionais. Necessidades essas que são reflexo das diferenças existentes entre os alunos. No que diz respeito à transformação do(a) profissional, esse fator requer que o professor trabalhe pensando em uma escola para todos, nos moldes de uma sociedade igualitária e com respeito à diversidade.

Pensar onde se busca chegar é mais fácil do que os desafios enfrentados pelo caminho, para que realmente o processo de inclusão aconteça e que o aluno incluso seja privilegiado e atinja seus objetivos escolares, assim como todos os outros. Desta forma, o ensino colaborativo pode ser um bom aliado. O ensino colaborativo se caracteriza na divisão do trabalho e responsabilidade entre os(as) professores(as), ao planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo variado de alunos, além de compartilhar os objetivos, expectativas e frustrações no processo de ensino aprendizagem e escolarização dos estudantes.

A realização do ensino colaborativo demanda aspectos fundamentais como: disposição dos(as) professores(as) a participar voluntariamente do processo de colaboração, ter objetivos em comum, ter espaço e autonomia equivalentes quanto ao ensino e compartilhar responsabilidades na escolarização dos estudantes. Tais ações demandam um tempo para planejamento e implementação.

O ensino colaborativo é um dos apoios necessários para se fortalecer a proposta de inclusão escolar, entretanto a escola inclusiva só será efetiva quando somar os esforços dos sujeitos dentro e fora do contexto escolar, desde a formação acadêmica, consciência social, consciência da diversidade, respeito às diferenças, somadas a uma comunidade escolar aberta ao aprender ser inclusiva.

Outro ponto no sentido de caminhar ao topo da inclusão é a transformação da prática educativa, por meio da formação dos professores. Integrar, na prática, a compreensão sobre os processos gerais de desenvolvimento, oferecendo aos docentes a oportunidade de aperfeiçoamentos, treinamentos e oferta de suporte na rede educacional, pode resultar em melhorias na interação e no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, a efetiva inclusão se concretizará em totalidade quando todos se dedicarem à realidade e abraçarem com responsabilidade educacional, mantendo a missão de respeitar o aluno, considerando suas especificidades e atingir os objetivos enquanto docente, isto é, mediar a construção de conhecimentos conforme as possibilidades de cada aluno.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **O que significa inclusão?** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: 24 jul. 2024.

ALONSO, D. **Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio.** Disponível em < <http://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>.> Acesso em 30 mar 2025.

ALVES, M.L.T.; DUARTE, E. **O aluno com deficiência visual.** In: ALVES, M.L.T; MOLLAR, T.H.; DUARTE, E. (Org.). Educação física escolar: atividades inclusivas. São Paulo: Phorte editora, 2013. p.37-49.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016. 3ª reimpressão. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BARREIROS, J. **Desenvolvimento motor e aprendizagem.** In: Manual de Curso de Treinadores de Desporto. Rio de Janeiro: IPDJ, 2016.

BARROS, J. F. ; CAVALCANTE, O. A; OLIVEIRA, R. J. **Deficiência mental e atividade física.** Lecturas: Educación Física y Deportes (EFDeportes.com), Buenos Aires, v. 5, n. 23, 2000. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd23/defic.html>> Acesso em 31 de mar 2025.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília,DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2002. de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.7

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. BRASIL.** Ministério da Educação/SETEC. Currículo Referência: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html. Acesso em: 14 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em 21 de mar 25.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura: **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** – PNEEPEI, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011:** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm?msckid=aaefb3ba92f11ecbf4938b9c7ce217. Acesso em: 15 de ago. 2024.

BRIKMAN, L. **A linguagem do movimento corporal.** [Tradução Lizandra Magon de Almeida]. - [3 ed. revista.] - São Paulo: Summus, 2014. Tradução de: El Lenguaje del movimiento corporal Formato: ePub Requisitos do sistema: Adobe Digital Editions Modo de acesso: World Wide Web ISBN 978-85-323-0950-1 (recurso eletrônico).

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Estatuto Do Conselho Federal De Educação Física – CONFEF.** Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/conteudo/471>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 14 de junho de 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física** e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file> Acesso em 11 abr 2025.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, G. C. FERREIRA, J. R. **Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo.**

Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v.19. n.2, p. 163-80, abr/jun. 2005. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16592/18305> Acesso em 31 mar 2025.

DALL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. **Métodos mistos de pesquisa em educação:**

pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez., 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2698>. Acesso em: 06 jun. 2024

DAMASCENO, A. R. **Educação Inclusiva e a organização da escola: perspectivas críticas e desafios políticos do projeto pedagógico**. Curitiba: CRV, 2020. Coleção Inclusão em Educação, Volume 1, 2ª edição.

DELLANI, M. P.; MORAES, D. N. M. **INCLUSÃO: Caminhos, Encontros E Descobertas**. *Revista do Ideau: Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU*. Vol. 7 – Nº 15 - Janeiro - Junho 2012 Semestral ISSN: 1809-6220.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. **Deficiência, direitos humanos e justiça**. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

DOMINGUES, M. R. S. ; SILVA, M. G. M.; CORDEIRO, F. B.; SOUZA, M. C. R.; ROCHA, R. W. G. TORRES, N. V. O. B; TORRES NETO, J. B. **Exercício físico e ansiedade matemática: perspectivas para educação matemática a partir das neurociências**. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 18, n. 40, p. 2, 2022. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8629113>> Acesso Em 30 mar 2025.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. **Gestão por competências: módulo 3: Gestão por competências na RFB**. Maria do Carmo Martins (conteudista, 2019). Brasília: 2019.

FALCONE, E. M. O. **A avaliação de um programa de treinamento de empatia com universitários**. Tese de doutorado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Universidade de São Paulo, SP., 1998.

FERREIRA, B. C.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial**. *Revista Educação Especial: revista da UFSM, Rio Grande do Sul*, n. 29, 2007.

FERREIRA, B. C.; &DELLPRETTE Z. A.P; LOPES, D. C. **Habilidades empáticas de crianças videntes e cegas a possível influência de variáveis sociodemográficas**. *Interação em Psicologia*, 13. p 49-58, 2009.

FONSECA, R. T. M. **O novo conceito constitucional de Pessoa com deficiência: um ato de coragem**. *Revista TRT da 2ª Região*, São Paulo, nº 10, p.45-54, 2012.

FOGAÇA, V. H. B.; KLAZURA, M. **Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa**. *Emancipação*, Ponta Grossa, v. 21, p. 1-18, e2013498, 2021. Disponível em < <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao>> Acesso em 04 abr 2025.

FONTANA, C. M. **A importância da psicomotricidade na Educação Infantil**. Monografia

(Pós-Graduação em Educação), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Spione: 1989.

FREIRE, J. B. **Alfabetização corporal**. In: Chão da quadra- Educação Física Escolar. 15 de dezembro de 2018. Disponível em <
<https://www.facebook.com/efechaodaquadra/videos/977279155813350>>. Acesso em 17 de mar. 2024.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN C. J. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3ª ed. São Paulo: Phorte, 2003.

GALVE, J. L.; TRALLERO, M.; SEBASTIAN HEREDERO, E. **Las adaptaciones curriculares individuales** (ACI). Madrid: CEPE, 2002.

GARLET, F. R. **Sobre a Produção de um Caderno Didático que intenta abrigar vazios**. Universidade Federal de Santa Maria Simpósio 8 – Pesquisa em educação e metodologias artísticas: entre fronteiras, conexões e compartilhamento. 2015. Disponível em:
https://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s8/francieli_garlet_vivien_cardonetti.pdf. Acesso em:05 out. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003.
Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227053008.pdf>. Acesso em jun. 2024.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. **Políticas educacionais e a formação de professores para educação inclusiva no Brasil**. Revista Integração. n.24, p.22-27, 2002.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. **O papel da educação especial no processo de inclusão escolar**: a experiência da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro. GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. In: Reunião Anual da ANPED: Educação, 29., 2006. Caxambu/MG. Anais, Caxambu, MG, 2006.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GLAT, R.; 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, p. 343-356, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678/487>. Acesso em: 08 de jun. 2024.

GLAT, R. **Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar**. *Rev. bras. educ. espec.* 24 (spe), Oct-Dec 2018. Disponível em < <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002> > Acesso em 25 de mar 2025.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo** / [Nilma Lino Gomes]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

Guia (Produto Educacional de Mestrado) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Câmpus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós - graduação em Ciências e Tecnologias da Educação, 2019.

GUZZO, V. **As dimensões ética e política como componentes curriculares dos cursos de licenciatura: a perspectiva dos estudantes**. 208 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. RBDU. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2101>. Acesso em: 10 de jun. de 2024.

HALLAHAN, D.; KAUFFMAN, J. **Exceptional children. Introduction to special education**. 6. ed. Boston: Allyn Bacon, 1994.

HEREDERO, E. S. **Adaptaciones curriculares**. Material de Curso. Marília: Unesp, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Índices de Estados e Municípios – SC**. Disponível em : <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/bombinhas/panorama>. Acesso em: 05 de out. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Escolar da Educação Básica 2022 | Base dos Dados**. Disponível em: <<https://basedosdados.org/dataset/08a1546e-251f-4546-9fe0-b1e6ab2b203d?table=ebd0f0fd-73f1-4295-848a>> Acesso em 21 mar 25.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. **Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões**. IN: O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Theresinha Guimarães Miranda; Teófilo Galvão Alves Filho, organizadores. Salvador: EDUFBA, 2012. 491 p.: il.

JÚNIOR, P. F. L. **Desenvolvimento motor infantil por meio de atividades lúdicas em um colégio particular do município de Guarapuava/PR**. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. 2019.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S. **Política de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas**. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (Orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 21-31.

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

LAPLANE, A. L. F. BATISTA, C. G. **Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 209-227, maio/ago. 2008. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br/> > Acesso em 30 mar 2025.

LEAL, C. E. G.; LUSTOSA, A. V. M. F. **A Formação Docente para a Inclusão: um olhar sobre o professor do Atendimento Educacional Especializado**. In: XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente e IX Encontro Nacional Sobre Atendimento Escolar Hospitalar, 2015, Curitiba. Anais do Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2015. p. 7652-7666.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001

LIMA, S.M.T.; DUARTE, E. **Educação Física e a escola inclusiva**. Temas em educação física adaptada. Curitiba: UFPR, 2001.

LINS, M. J. S. C. **Formação de Professores e o desafio da ética**. Revista *Diálogos*. v. 20 n. 1 (2016), p. 160-169. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3055/305546699015.pdf>. Acesso em: 15 de mar. 2024.

MAGALHÃES, S. D. P.; ROCHA, M. G. S.; PLETSCH, M. D. **A aprendizagem de alunos com deficiência múltipla: contribuições da teoria histórico cultural por meio da pesquisa colaborativa**. In: VIII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial, 2013, Londrina. Anais eletrônicos... Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 3710-3721. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT16-2013/AT16022.pdf>>. Acesso em: 03 de mar 25.

MANOEL, E. J. **Desenvolvimento motor: implicações para a educação física escolar**. *Revista Paulista de Educação Física*, 8(1):82-97, jan./jun. 1994.

MANTOAN, M.E. **A hora e a vez da educação inclusiva**. Educação e família – Deficiências: a diversidade faz parte da vida. São Paulo, v.1, 2003.

MANTOAN, M.E. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINHUK, K. C. A dança como meio de inclusão para a pessoa com deficiência na Aula de

educação física nas séries iniciais do ensino Fundamental. / Kamila Camilio Martinhuk. 2022. 142f. Dissertação de Mestrado (PROFEI): Área de concentração: Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

MARTINS, L. M. S. M., & SILVA, L. G. S. **Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior.** *Revista Educação em Questão*, 54(41), 251-274. Disponível em < <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10165/7361>.> Acesso em 29 de mar 2025.

MAUERBERG-DECASTRO, E. **A inclusão e a integração social de grupos portadores de necessidades especiais.** Alternativas educacionais não-convencionais em programas de atividade física adaptada. II Congresso Latino-Americano e III Congresso Brasileiro de Educação Motora. p. 64-70, 2000.

MAUERBERG-DECASTRO, E. **Abordagens teóricas do comportamento motor.** Conceitos dinâmicos aplicados aos processos adaptativos e à diversidade do movimento. In: M.G. GUEDES (Ed.), *Aprendizagem Motora* (pp.105-125). Lisboa: FMH Edições, 2001.

MAUERBERG-DECASTRO, E. **Proefa: Uma tradição de 18 anos.** Estrutura de um projeto de extensão universitária em educação física adaptada. *Revista Adapta*, 2(1), 18-27. 2006a.

MAUERBERG-DECASTRO, E. **Atividade Motora Adaptada para Crianças com Atraso no Desenvolvimento.** A Ação Pedagógica Segundo a Abordagem dos Sistemas Dinâmicos. In: David Rodrigues (Ed.), *Atividade Motora Adaptada* (pp 55-65). São Paulo: 2006b.

MAUERBERG-DECASTRO, E.; PAIVA, A.C.S.; FIGUEIREDO, G.A.; COSTA, T.D.A.; CASTRO M.R.; CAMPBELL, D.F. **Attitudes about inclusion by educators and physical educators: Effects of participation in an inclusive adapted physical education program.** São Paulo State University, Brazil: *Motriz*, Rio Claro, v.19 n.3, p.649-661, jul/sep. 2013.

MELO, A. C. R.; MARTINEZ, A. M. **As principais tendências pedagógicas da educação física e sua relação com a inclusão.** *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, Campinas, v.10, n.2, p.180-195, 2012.

MENDES, V. **O Corpo Infantil, A Escola e a Educação Física.** *Revista Comunicações*. v. 3, n. 1. 1996. Disponível em < <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v3n1p86-94>> Acesso em 11 de mar. 2024.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação*. V. 11, n.33, (set – dez) 2006.

MENDES, M. T. S.; GALVANI, M. D. **O Ensino Colaborativo como facilitador da Educação Inclusiva na Educação Infantil.** *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v.4, n. 1, p. 119-130, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7329>. Acesso em: 09 de jun. 2023.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção** (C. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Declaração de Salamanca**. Procedimentos-padrões das nações unidas para a equalização de oportunidades para pessoas portadoras de deficiências. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

MUNSTER, M.A. **Inclusão de estudantes com deficiências em programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas**. Revista da Sobama, Marília, v.14, n.2, p.27-34, 2013.

NARCISO, R.; OLIVEIRA, F. C. N.; ALVES, D. N.; DUARTE, E. D.; MAIA, M. A. S.; REZENDE, G. U. M. **Inclusão Escolar: Desafios E Perspectivas Para Uma Educação Mais Equitativa**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 10, n. 8, p. 713–728, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i8.15074. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15074>. Acesso em: 27 jun. 2025.

NASCIMENTO, A., OMODEI, D, J. **Políticas de Educação Especial d Educação Inclusiva no Brasil: organização, avanços e perspectivas**. Periódico *Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207, 16(1), 62–75 Ano 2019. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2470>. Acesso em: 30 de jul. 2023.

NETO, F. M. O.; CALDAS, V. O.; MARQUES, W. B.S. K. **Desenvolvimento afetivo (emocional): motivação, autoestima e influência no ensino e na aprendizagem**. Congresso Nacional de Educação edição: 2022. EDUCAÇÃO INFANTIL ISBN: 978-65-86901-85-6

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Seção temática: resistências e (re)existências em espaços sociais de formação em tempos de neo-conservadorismo**. Revista Educ. Real. 44 (3). 2019. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/2175-623684910>> Acesso em 27 de jun de 2025.

OLIVEIRA, A.A.S.; PAPIM, A. A. P.; PAIXÃO, Kátia M.G. **Educação Especial e Inclusiva: perspectivas e problematizações** In: Educação Especial e Inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde.1 ed. Curitiba PR: CRV, 2018, v.1, p. 13-32.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDADAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Comentário Geral nº 4 do Comitê de Monitoramento dos Direitos das Pessoas com Deficiência sobre o direito à educação inclusiva**. 2016. Disponível em: tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en. Acesso em 27 mar 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDADAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das**

Pessoas com Deficiência 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2024.

PALLA, A.C.; MAUERBERG-DECASTRO, E. **Atitudes de Professores e Estudantes de Educação Física em Relação ao Ensino de Alunos com Deficiência em Ambientes Inclusivos.** Revista da Sobama, 9(1), 25-34, 2004.

PARRA, L. S. **Atando laços e desatando nós:** reflexões sobre a função do acompanhamento terapêutico na inclusão escolar de crianças autistas. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PEDRINELLI, V.J. **Possibilidades na diferença: o processo de “inclusão” de todos nós.** Integração - Brasília, v.4, 2002. Edição Especial, 2002.

PERRENOUD, P. **Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares.** Educação Inclusiva, vol.1, I, 15-18, 2010.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** 24ª Ed. Rio de Janeiro: Florence, 2002. 136 p.

PORTOCARRERO, V. **As ciências da vida:** de Canguilhem a Foucault. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

PIRES, V. F. M. **Educação Física inclusiva e suas implicações na escola:** pontos e contrapontos no olhar para a deficiência. 2020. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/204640>. Acesso em: 12 mar. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOMBINHAS. Secretaria Municipal de Educação – SMED. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Bombinhas /** Prefeitura Municipal de Bombinhas. Secretaria Municipal de Educação - SMED. - 1. ed. - Bombinhas: SMED, 2024. 602 p. : il. ; 20Mb, PDF.

PRESTES, I.C.P. **A ética na inclusão escolar da pessoa com necessidades educativas especiais.** In.: JORNADA DE PESQUISADORES: deficiências: interconexões criativas, São Paulo, 2003.

RODRIGUES, D. **As dimensões de adaptação de atividades motoras.** In: RODRIGUES, D. (Org.). Atividade motora adaptada: alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender.** Belo Horizonte: Interlivros, 1971.

ROPOLI, E. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva/ Edilene Aparecida Ropoli [et.al]. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SALLES FILHO, N. A.; RIBAS, R. D. **Educação Para a Paz (Ep) Na Formação de Professores de Educação Física**. 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Universidade Estadual de Londrina. 07 a 10 de junho de 2009.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado de Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**: Coordenador Sergio Otavio Bassetti – São José, SC: FCEE, 2006.

SANTOS, S. B. **Um discurso sobre as ciências**. 13 ed. Porto: Afrontamento: 2002.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. **Inclusão em educação: uma visão geral**. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M.. *Inclusão em Educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. **A família e o movimento pela inclusão**. In: Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. 96 p. - (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.9)

SANTOS, T. et al. **Políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência: uma reflexão crítica**. Revista Ágora, Vitória, n. 15, p. 210-219, 2012. Disponível em: <http://www.publicacoes.ufes.br/agora/article/viewFile/4223/3330>. Acesso em: 03 ago. 2023.

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência**. In: SASSAKI, R.K. *Vida independente; História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR, 2003.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, v.5, n.25, mar.-abr. p.5-14. 2002

SCAVONI, M. P. P. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento**. 2016. Dissertação de Mestrado em Educação– Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016. 195fls. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136268/scavoni_mpp_me_m ar.pdf?sequence=3. Acesso em: 16 de jun. 2023

SCHMITZ, E. F. **Didática moderna: fundamentos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1984.

SEABRA, L. **Educação Física e inclusão educacional: entender para atender**. 2012.98f. (Tese de Doutorado). UNICAMP. Campinas, 2012.

SEAMAN, J., DEPAUW, K. **The new adapted physical education: a developmental approach**. Palo Alto, Mayfield, 1982.

SEMEGHINI, I. **A escola inclusiva investe nas potencialidades do aluno: tópicos para a reflexão com a comunidade**. In: BAUMEL, R. C. R. de C.; SEMEGHINI, I. (Orgs.). *Integrar/incluir: desafio para escola atual*. São Paulo: Feusp, p. 13-32, 1998.

SERRA, D. **Inclusão e ambiente escolar**. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SEVERINO, A. J. **Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores**. *Árius Revista de Ciências Humanas e Artes*. v. 13, n. 2, jul./dez., 2007. Disponível em: https://www.ch.ufcg.edu.br/sites/arius/01_revistas/v13n2/01_arius_13_2_formacao_docente.pdf> Acesso em: 08 de jun. 2024.

SILVA, A. P. **O Princípio de Inclusão Em Educação Física Escolar: um Estudo Exploratório no Município de São João Del-Rei**. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/tesesedissertacoes/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Ana%20Patr%C3%ADcia%202004.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2023.

SILVA, R.F; JÚNIOR, L.S; ARAÚJO P. F.: **Educação Física adaptada no Brasil: da história a inclusão educacional** – São Paulo: Phorte, 2008.

SOARES, M.B. **As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores**. Cadernos ANPED, Rio de Janeiro: ANPED, n.5, p.103-118, 1993.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, C.; MACHADO, E. **A desconstrução da Inclusão na Educação: das necessidades específicas ao projeto arbitrário de significação social**. Disponível em: http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1165/1/a_desconstru%C3%A7%C3%A3o_da_inclus%C3%A3o_na_educacao_3o_das_necessidades_espec%C3%ADficas.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

SOUZA, K. S. M. **O papel do educador para o desenvolvimento afetivo-emocional do estudante**. 2008. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

STOBÄUS, C. D. **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. Edipucrs, 2003.

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte** – atualização da carta de 1978 e homologado em 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_por. Acesso em: 13 out. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Ministério da Educação e Ciência de Espanha: Salamanca, Espanha, 1994.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VOYGT, R. D.; PAULA, A. I. de. **Atividades Inclusivas Nas Aulas De Educação Física: Atitudes de Estudantes sobre Inclusão.** *Revista: InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.27, n.53, p.119-137, jan./jun. 2021.* Disponível em < <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/13604>> Acesso em 11 abr de 2025.

VYGOTSKY, L.S. **Los problemas fundamentales de la defectologia contemporánea.** Fundamentos da Defectologia. Obras Escogidas V. Madrid: Visor, 1997.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WHITEHEAD, M. **Letramento Corporal.** 1ª Edição. Porto Alegre: Penso, 2019.

ZABOROSKI, A. P. et al. **O ensino colaborativo e a formação permanente dos professores para o desenvolvimento da educação inclusiva.** *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v.4, n. 1, p. 119-130, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7334>. Acesso em 20 de jun. 2023.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE REDE MUNICIPAL DO LITORAL DE SANTA CATARINA

1. Identificação

1.1. Data de nascimento: ____/____/____

1.2. Gênero: () Feminino () Masculino () Prefiro não declarar

2. Formação Profissional

2.1. Qual sua formação? _____

2.2. Ano de formação: _____

2.3. Possui alguma formação voltada na área de Educação Física para alunos com deficiência?

() sim () não

2.4. Na sua formação teve alguma disciplina voltada para inclusão ou Educação Física Adaptada?

2.5. Quanto tempo de experiência no magistério?

() 1 a 3 anos () 4 a 5 anos () 6 a 9 anos () 10 a 13 anos () 14 anos ou mais

2.6. Quais as séries/turmas que leciona?

() Educação Infantil

() Ensino fundamental I – 1º a 3º anos

() Ensino fundamental I – 4º a 5º anos

() Ensino fundamental II – 6º a 9º anos

() Educação de Jovens e Adultos

() Sala de Recursos Multifuncionais ou Atendimento Educacional Especializado

2.7. Município em que leciona atualmente:

() Bombinhas

() Porto Belo

3. Inclusão e Educação Física

3.1. Você leciona ou já lecionou para alunos com deficiência? Se sim, quais as principais deficiências presentes?

() Deficiência Física

() Surdos

() Deficiência intelectual

() Deficiência visual

() Transtorno do Espectro Autista

() Deficiências Múltiplas

() Sem contato com alunos com deficiência

3.2. Como é o suporte da sua rede educacional (secretaria de educação, gestão e coordenação pedagógica) para

auxiliar aos professores no ensino e inclusão de alunos com deficiência?

3.3. Como você compreende o conceito de educação inclusiva?

3.4. Em sua opinião, quais são os requisitos necessários para um professor de Educação Física poder incluir alunos com deficiência em suas aulas?

3.5. Você adota estratégias de ensino para contribuir na aprendizagem dos alunos com deficiência? Poderia exemplificar?

3.6. Você se sente preparado e acredita ter conhecimentos suficientes para incluir alunos com deficiência em suas aulas?

() sim () não

3.7. Na sua opinião, as suas aulas de Educação Física contribuem para a inclusão de alunos com deficiência na comunidade escolar? Justifique sua resposta.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa “As Contribuições da Educação Física Escolar na inclusão de alunos com deficiência em municípios do litoral de Santa Catarina”, sob responsabilidade de Juliane Rocio Quirino Dias, mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação Inclusiva na Universidade Estadual de Ponta Grossa e sob orientação da Prof.Dr. Carolina Paioli Tavares. Essa pesquisa tem como objeto de estudo as estratégias pedagógicas realizadas no âmbito da Educação Física Inclusiva, em municípios do litoral de Santa Catarina. Bem como, pesquisar as práticas inclusivas dos professores de Educação Física em municípios do litoral catarinense. Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionário on-line através da Plataforma do Google Forms. O questionário prevê a abordagem do planejamento, atitudes, práticas e formação dos professores no quesito da inclusão escolar. As questões estarão relacionadas ao cotidiano e experiências dos professores.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar, estará contribuindo diretamente para o desenvolvimento de estudos voltados para a temática de práticas educativas inclusivas na educação física. É importante destacar que mesmo depois de consentir em sua participação o(a) Sr.(a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja durante ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

O(a) Sr.(a) tem a garantia de receber resposta a qualquer dúvida, questionamento ou esclarecimento sobre as temáticas relacionadas a pesquisa. Para qualquer informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com Juliane Rocio Quirino Dias, pelo telefone (42) 99802-8895 e pelo e-mail 204663353@uepg.br, com Profª. Dra. Carolina Paioli Tavares, pelo e-mail: cpaioli@hotmail.com e também com a Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, localizada na Avenida Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas, CEP: 84030-900, Bloco da Reitoria - Sala 22 / Campus Uvaranas CEP: 84030- 900 / Cidade: Ponta Grossa - PR Horário: das 8:30h às 11:30h E-mail: propespsecretaria@uepg.br. Telefone: (42) 3220-3282

Eu, _____, CPF/RG _____,

fui informado(a) sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração e entendi a explicação.

Por isso, eu concordo em participar da pesquisa referida neste documento voluntariamente e autorizo a utilização das informações por mim fornecidas, bem como a gravação dos áudios para o resultado da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2024.

 Participante

 Pesquisador

ANEXO C - CARTA DE ANUÊNCIA MUNICÍPIO DE BOMBINHAS

APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Juliane Rocio Quirino Dias, a desenvolver seu projeto de pesquisa "As Contribuições da Educação Física Escolar na inclusão de alunos com deficiência em municípios do litoral de Santa Catarina", que está sob a coordenação/orientação da Prof^a. Dra. Carolina Paioli Tavares, cujo objeto é conhecer o formato das aulas e pesquisar as práticas inclusivas dos professores de Educação Física nas aulas na rede municipal de ensino.

Ainda, possui como objetivo geral investigar se as estratégias nas aulas de Educação Física Escolar contribuem na inclusão de alunos com deficiência em municípios do litoral de Santa Catarina.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

No final da pesquisa, todos os dados obtidos serão compartilhados com a Secretaria Municipal de Educação de Bombinhas e de Porto Belo -SC, a fim de que haja esse retorno de informações e conhecimentos produzidos com a pesquisa, conforme tal órgão julgar mais adequado.

Para qualquer informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com Juliane Rocio Quirino Dias, pelo telefone (42) 99802-8895 e pelo e-mail 204663353@uepg.br, com Carolina Paioli Tavares, pelo e-mail cpaoli@hotmail.com e também com a Comissão de Ética em Pesquisada Universidade Estadual de Ponta Grossa, localizada na Avenida Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas, CEP: 84030-900, Bloco da Reitoria - Sala 22 / Campus Uvaranas CEP: 84030- 900 / Cidade: Ponta Grossa - PR. Horário: das 8:30 às 11:30 hs E-mail: proespsecretaria@uepg.br

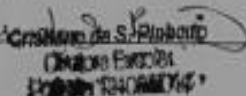
Telefone: (42) 3220-3282

Ponta Grossa, 10 de dezembro de 2024.

Assinatura e carimbo do responsável pelo Órgão ou instituição onde a pesquisa será realizada

Nome do Órgão/instituição de ensino: Secretaria Municipal de Educação de Bombinhas

Nome do responsável pelo Órgão/instituição: Carolina Paioli Tavares


 Carimbo da Secretaria Municipal de Educação de Bombinhas

Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 – Campus de Uvaranas
 Fone(42) 3220-3282 e-mail: proespsecretaria@uepg.br
 Ponta Grossa – PR

ANEXO D - CARTA DE ANUÊNCIA MUNICÍPIO DE PORTO BELO

APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Juliane Rocio Quirino Dias, a desenvolver seu projeto de pesquisa "As Contribuições da Educação Física Escolar na inclusão de alunos com deficiência em municípios do litoral de Santa Catarina", que está sob a coordenação/orientação da Profa. Dra. Carolina Paoli Tavares, cujo objeto é conhecer o formato das aulas e pesquisar as práticas inclusivas dos professores de Educação Física nas aulas na rede municipal de ensino.

Ainda, possui como objetivo geral investigar se as estratégias nas aulas de Educação Física Escolar contribuem na inclusão de alunos com deficiência em municípios do litoral de Santa Catarina.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consultor devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

No final da pesquisa, todos os dados obtidos serão compartilhados com a Secretaria Municipal de Educação de Bombinhas e de Porto Belo -SC, a fim de que haja esse retorno de informações e conhecimentos produzidos com a pesquisa, conforme tal órgão julgar mais adequado.

Para qualquer informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com Juliane Rocio Quirino Dias, pelo telefone (42) 99802-8805 e pelo e-mail: 204863353@uepg.br, com Carolina Paoli Tavares, pelo e-mail: cpaoli@hotmail.com e também com a Comissão de Ética em Pesquisa Universidade Estadual de Ponta Grossa, localizada na Avenida Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas, CEP: 84030-900. Bloco da Reitoria - Sala 22 / Campus Uvaranas CEP: 84030- 900 / Cidade: Ponta Grossa - PR. Horário: das 8:30 às 11:30 hs E-mail: propepsecretaria@uepg.br
 Telefone: (42) 3220-3282

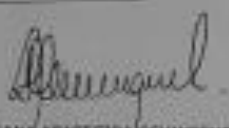
Ponta Grossa, 03 de dezembro de 2024.

Assinatura e carimbo do responsável pelo Órgão ou instituição onde a pesquisa será realizada

Nome do Órgão/Instituição de ensino: Secretaria Municipal de Educação de Porto Belo

Nome do responsável pelo Órgão/Instituição: Adriana Aparecida Schimiguel

Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 – Campus de Uvaranas
 Fone:(42) 3220-3282 e-mail: propepsecretaria@uepg.br
 Ponta Grossa – PR


ADRIANA APARECIDA SCHIMIGUEL
 Secretária de Educação

ANEXO E - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM MUNICÍPIOS DO LITORAL DE SANTA CATARINA

Pesquisador: JULIANE ROCIO QUIRINO DIAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84961924.2.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.320.133

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa faz parte de uma avaliação do Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Inclusiva, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e será realizada em Santa Catarina, especificamente em municípios do litoral de Santa Catarina, sendo eles: Balneário Camboriú, Bombinhas, Itajaí, Itapema e Porto Belo. O presente projeto propõe uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa exploratória a ser realizada com professores de Educação Física que lecionam na rede pública dos municípios supracitados, do ensino fundamental I e II. As entrevistas serão elaboradas mediante perguntas previamente formuladas, pautadas nos anseios, experiências, facilidades e dificuldades dos profissionais no processo inclusivo, bem como a existência ou não de práticas inclusivas. Em aspectos gerais se pretende investigar as contribuições da Educação Física Escolar na inclusão de alunos com deficiência na rede municipal de ensino de

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.320.130

Bombinhas. Com a realização da pesquisa e seus resultados, se espera que a Educação Física Escolar seja um meio de inclusão, sendo ferramenta de ludicidade, participação e ensino a todos os alunos. Além disso, despertar o interesse e oferta de possibilidades (por meio de atividades inclusivas) aos professores de Educação Física participantes da pesquisa, para que sejam incentivados a aumentar o nível de socialização e fatores de inclusão no ambiente escolar que atuam, almejando e efetivando o professor como agente de transformação

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar se as estratégias nas aulas de Educação Física Escolar contribuem na inclusão de alunos com deficiência em municípios do litoral de Santa Catarina.

Objetivo Secundário:

Pesquisar as práticas inclusivas dos professores de Educação Física em municípios do litoral de Santa Catarina;

Operacionalizar o conceito de inclusão associado ao letramento corporal e Educação Física Escolar;

Desenvolver um Produto Educacional que ofereça aos docentes informações e atividades na Educação Física Escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa pode resultar em cansaço ou aborrecimento ao responder questionários por parte dos participantes, ou desconforto; possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Cidade: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespesecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: P.320.133

Benefícios:

Desenvolvimento de metodologias; conhecimento da realidade local para desenvolvimento de ações; possibilidade da descoberta de procedimentos para construir propostas de ensino que proporcionem a inclusão; desenvolvimento de estratégias, desenvolvimento de material para conscientização sobre a importância da inclusão escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- Pesquisa exequível e aplicável;
- Descrição detalhada de método e condizente com o objetivo proposto;
- A análise dos dados será pela realização de análise de conteúdos proposta por Bardin (2016), temática e sistematização dos dados e discussão dos questionários. Na análise dos dados quantitativos se dará através do cálculo, em porcentagem e médias das respostas das questões fechadas apresentando-as de forma descritiva. Esses dados passarão por uma análise estatística simples para verificar a presença ou não de diferença entre os valores. A presente pesquisa faz parte de uma avaliação do Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Inclusiva, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e será realizada em Santa Catarina, especificamente em municípios do litoral de Santa Catarina, nos municípios de Bombinhas e Porto Belo. O presente projeto propõe uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa exploratória a ser realizada com professores de Educação Física que lecionam na rede pública dos municípios supracitados, do ensino fundamental I. As entrevistas serão elaboradas mediante perguntas previamente formuladas, pautadas nos anseios, experiências, facilidades e dificuldades dos profissionais no processo inclusivo, bem como a existência ou não de práticas inclusivas. Em aspectos gerais se pretende investigar as contribuições da Educação Física Escolar na inclusão de alunos com deficiência na rede municipal de ensino de Bombinhas. Com a realização da pesquisa e seus resultados, se espera que a Educação

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Cidade: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propes@secretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.320.130

Física Escolar seja um meio de inclusão, sendo ferramenta de ludicidade, participação e ensino a todos os alunos. Além disso, despertar o interesse e oferta de possibilidades (por meio de atividades inclusivas) aos professores de Educação Física participantes da pesquisa, para que sejam incentivados a aumentar o nível de socialização e fatores de inclusão no ambiente escolar que atuam, almejando e efetivando o professor como agente de transformação

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos pertinentes foram apresentados em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2411609.pdf	12/12/2024 13:53:25		Aceito
Outros	Cartas_Anuencia_Assinadas.pdf	12/12/2024 13:52:56	JULIANE RÓCIO QUIRINO DIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Juliane_Quirino_Dias.pdf	08/12/2024 15:20:03	JULIANE RÓCIO QUIRINO DIAS	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** proespsecretaria@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 7.320.133

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/12/2024 14:55:54	JULIANE ROCIO QUIRINO DIAS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	08/12/2024 14:55:06	JULIANE ROCIO QUIRINO DIAS	Aceito
Orçamento	_orcamento_projeto_de_pesquisa_Juliane_Dias.pdf	11/11/2024 14:23:46	JULIANE ROCIO QUIRINO DIAS	Aceito
Folha de Rosto	folha_De_Rosto_Juliane_Rocio_Quirino_Dias_.pdf	11/11/2024 14:23:14	JULIANE ROCIO QUIRINO DIAS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

PONTA GROSSA, 27 de Dezembro de 2024

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Retorta, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.035-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** prospespecnetaria@uepg.br