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

MARA CRISTINA FORTUNA DA SILVA

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?

PONTA GROSSA
2025

MARA CRISTINA FORTUNA DA SILVA

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?

Tese apresentada para a obtenção do título de Doutora em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na Linha de Pesquisa de Ensino Aprendizagem.

Orientadora:
Profa. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid

PONTA GROSSA
2025

Silva, Mara Cristina Fortuna da
S586 Educação Física Escolar: o que dizem os professores e estudantes com deficiência sobe práticas pedagóggicas? / Mara Cristina Fortuna da Silva. Ponta Grossa, 2025.
188 f.

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

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid.

1. Educação Física escolar. 2. Práticas pedagógicas inclusivas. 3. Alunos - deficiência. I. Madrid, Silvia Christina de Oliveira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 372.86

Ficha catalográfica elaborada por Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos- CRB9/986

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

TERMO

MARA CRISTINA FORTUNA DA SILVA

"EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?"

Ponta Grossa,07 de março de 2025

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Profª Drª Silvia Christina de Oliveira Madrid - UEPG (Presidente)

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz - UEPG

Profª Drª Rosana de Castro Casagrande - UEPG

Prof. Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa - UNICENTRO

Profª. Drª.. Eliziane Manosso Streiechen - UNICENTRO

Documento assinado eletronicamente por **Silvia Christina Madrid Finck**, **Professor(a)**, em 12/03/2025, às 15:17, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

Documento assinado eletronicamente por **Rosana de Castro Casagrande**, **Professor(a)**, em 13/03/2025, às 11:06, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

Documento assinado eletronicamente por **Khaled Omar Mohamad El Tassa**, **Usuário Externo**, em 13/03/2025, às 13:23, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

Documento assinado eletronicamente por **Eliziane Manosso Streiechen**, **Usuário Externo**, em 17/03/2025, às 15:48, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

Documento assinado eletronicamente por **Gilmar de Carvalho Cruz**, **Professor(a)**, em 24/03/2025, às 14:06, 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 **2418915** e o código CRC **B2DBEE38**.

Dedico essa pesquisa a minha família: meu pai Laurentino (*in memoriam*) e minha mãe Maria Zeni, meu esposo Luís Cesar e minhas filhas Rafaela Cristina e Luísa Cristina.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa de doutorado não teria sido possível sem o apoio, incentivo e contribuição de muitas pessoas e instituições ao longo da minha trajetória. A todos, expresso minha eterna gratidão.

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid, pela orientação, paciência e por ter sempre acreditado no meu potencial, mesmo nos momentos de maior dificuldade. Sua expertise e apoio incondicional foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos membros da banca de defesa**,** Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, Profa. Dra. Rosana de Castro Casagrande, Prof. Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa, Profa. Dra. Eliziane Manosso Streiechen, Profa. Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi e Prof. Dr. Emerson Luis Velozo, agradeço pelas valiosas contribuições e pelas sugestões que enriqueceram a pesquisa. Suas críticas construtivas foram essenciais para aprimorar e consolidar este estudo.

Aos professores e colegas do PPGE/UEPG, agradeço pelos momentos de aprendizado, discussão e troca de ideias que enriqueceram tanto minha formação acadêmica quanto pessoal. Em especial, a minha amiga Suzamara Weber, por toda a parceria e amizade durante esses anos, a qual perdurará para sempre.

Agradecimento especial a minha grande amiga de coração e de alma, Profa. Dra. Marineiva Moro Campos de Oliveira, que me presenteou com seus conhecimentos acadêmicos, ouviu meu choro nas horas de angústias, compartilhou comigo as horas alegres, escreve artigos e participa de eventos científicos em parceria, e que hoje faz parte da minha vida.

Aos meus familiares, especialmente aos meus pais, Laurentino Mendes da Silva (*in memoriam*) e Maria Zeni Fortuna da Silva, por sempre me incentivarem a seguir meus sonhos, que me proporcionaram estudos até onde podiam e por me formar como um ser humano que respeita a vida e as diferenças. Agradeço pelo amor, compreensão e apoio incondicional e pelas orações em meio a tantas viagens para me deslocar até Ponta Grossa. Minha eterna gratidão.

A meu esposo Luís Cesar e minhas amadas filhas Rafaela Cristina e Luísa Cristina pelo amor, paciência e compreensão durante todo o período em que me dediquei ao doutorado. Vocês foram fundamentais para que eu mantivesse o foco, a motivação e dedicação aos estudos.

A todos os alunos, professores de Educação Física, Professores de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), os tradutores e interpretes de língua de sinais (TILS) e os diretores das escolas que aceitaram participar deste estudo para que os objetivos propostos fossem atingidos.

Finalmente, aos meus amigos e a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste estudo, seja com palavras de apoio, críticas construtivas ou gestos de amizade. Cada um de vocês tem um lugar especial em minha trajetória e, por isso, sou imensamente grata.

Muito obrigada!

Através dos outros, nos tornamos nós mesmos.

Lev Vygotsky

RESUMO

SILVA, M. C. F. da. **Educação Física Escolar:** o que dizem os professores e estudantes com deficiência sobre práticas pedagógicas? 2025. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

O objeto desta pesquisa são as práticas pedagógicas de Educação Física, desenvolvidas no ensino fundamental na rede estadual de Ponta Grossa-PR. A pesquisa é qualitativa, de campo, exploratória. O objetivo da pesquisa foi analisar as práticas pedagógicas de Educação Física, dos anos finais do ensino fundamental, da rede estadual de Ponta Grossa-PR, considerando o que dizem os professores e alunos com deficiência. Nesta tese, argumenta-se que, embora a legislação e os documentos educacionais certifiquem subsídios para a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, muitos obstáculos limitam a efetiva inclusão de alunos cegos, surdos e/ou com deficiência física/neuromotora nas aulas de Educação Física, no ensino fundamental, na rede estadual de Ponta Grossa-PR. Defende-se a tese de que esse desacerto resulta de dificuldades estruturais, pedagógicas e na formação docente, as quais comprometem a concretização dos princípios inclusivos. Para que a inclusão seja efetiva, é imprescindível o desenvolvimento de práticas pedagógicas planejadas e adaptadas, que considerem as necessidades e potencialidades dos alunos quanto aos princípios estabelecidos na legislação e nos documentos educacionais. A pesquisa fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1987) e na Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov (1988). Utiliza-se também como aporte teórico para respaldar a pesquisa, entre outros, os estudos de Vazquez (1977) e Franco (2008, 2014) sobre prática pedagógica; em relação à Educação Física escolar, os estudos de El Tassa e Cruz (2016), Darido (2001, 2003, 2012), Lopes e Miguel (2021); no que concerne às discussões sobre inclusão no contexto escolar, são utilizadas as contribuições de Mantoan (2003), Sassaki (2006), Garcia (2011), Caiado (2015). A pesquisa foi realizada em 11 escolas da rede estadual de Ponta Grossa-PR, e teve como participantes: oito professores de Educação Física, 25 alunos, sendo três cegos, 12 surdos e dez com deficiência física/neuromotora, dois Professores de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e quatro tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS), totalizando 39 participantes. Os dados foram coletados por meio da análise documental dos Planos de Trabalho Docente (PTD) de Educação Física, da observação das aulas e das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores de Educação Física e com os alunos com as deficiencias supracitadas. A metodologia da pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2006). Os principais resultados foram os seguintes: a inclusão na Educação Física escolar enfrenta desafios como falta de recursos, formação inadequada e resistência de alguns profissionais; a capacitação contínua e o apoio institucional são essenciais para aprimorar as práticas pedagógicas; a flexibilidade curricular e do planejamento garantem a participação de todos os alunos, promovendo desenvolvimento social, emocional e cognitivo; o trabalho colaborativo entre professores, gestores e especialistas é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas; a Educação Física deve ser adaptada às necessidades e potencialidades dos alunos. Destaca-se que apesar dos desafios e dificuldades, a inclusão oportuniza o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência, exige formação continuada e práticas de ensino universais que garantam a inclusão de todos os alunos.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Práticas pedagógicas inclusivas. Alunos com deficiência.

ABSTRACT

SILVA, M. C. F. da. **School Physical Education:** what do teachers and students with disabilities say about pedagogical practices? 2025. Thesis (Doctorate in Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

The object of this research is the pedagogical practices of Physical Education, developed in elementary school in the state network of Ponta Grossa-PR. The research is qualitative, field, exploratory research. The objective of the research was to analyze the pedagogical practices of Physical Education, in the final years of elementary school, in the state network of Ponta Grossa-PR, considering what teachers and students with disabilities say. This thesis argues that, although legislation and educational documents provide support for the inclusion of students with disabilities in the regular education system, many obstacles limit the effective inclusion of blind, deaf and/or physically/neuromotor disabled students in Physical Education classes in elementary school in the state school system of Ponta Grossa-PR. The thesis is that this failure results from structural, pedagogical and teacher training difficulties, which compromise the implementation of inclusive principles. For inclusion to be effective, it is essential to develop planned and adapted pedagogical practices that consider the individual needs and potential of students in relation to the principles established in legislation and educational documents. The research was based on Vygotsky's Historical-Cultural Theory (1987) and Davydov's Theory of Developmental Teaching (1988). The theoretical framework also includes as a theoretical contribution to support the research, among others, the studies of Vazquez (1977) and Franco (2008, 2014), on pedagogical practice; in relation to school Physical Education, studies by El Tassa and Cruz (2016), Darido (2001, 2003, 2012), Lopes and Miguel (2021); regarding discussions on inclusion in the school context, contributions by Mantoan (2003), Sassaki (2006), Garcia (2011), Caiado (2015) are used. The research was carried out in 11 schools in the state network of Ponta Grossa-PR, and had as participants eight Physical Education teachers, 25 students in total, three of whom were blind, 12 were deaf and ten had physical/neuromotor disabilities, two Specialized Educational Assistance Teachers (PAEE) and four sign language translators and interpreters (TILS), totaling 39 participants. The data were produced through documentary analysis of the Physical Education Teaching Work Plans (PTD), observation of classes and application of semi-structured interviews with Physical Education teachers and students who are blind, deaf and/or have physical/neuromotor disabilities. The research methodology is substantiated by the theoretical methodological assumptions of Content Analysis (Bardin, 2006). The main results were as follows: inclusion in school Physical Education faces challenges such as lack of resources, inadequate training and resistance from some professionals; ongoing training and institutional support are essential to improve pedagogical practices; curricular and planning flexibility ensure the participation of all students, promoting social, emotional and cognitive development; collaborative work between teachers, managers and specialists is essential, and Physical Education must be adapted to individual needs. It is noteworthy that despite the challenges and difficulties, inclusion represents an opportunity for the integral development of students with disabilities, requiring specialized training and appropriate pedagogical strategies.

Keywords: School Physical Education; Pedagogical Practice inclusion; Students with disabilities.

RESUMEN

SILVA, M. C. F. da. **Educación Física Escolar:** ¿qué dicen los docentes y los estudiantes con discapacidad sobre las prácticas pedagógicas? Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad Estatal de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

El objeto de esta investigación son las prácticas pedagógicas de la Educación Física, desarrolladas en la enseñanza básica en la red estatal de Ponta Grossa-PR. La investigación, es cualitativa, de campo, exploratoria. El objetivo de la investigación fue analizar las prácticas pedagógicas de la Educación Física, en los últimos años de la enseñanza básica, en la red estatal de Ponta Grossa-PR, considerando lo que dicen profesores y estudiantes con discapacidad. En esta tesis, se argumenta que, aunque de que la legislación y los documentos educativos certifiquen subsidios para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema de educación regular, muchos obstáculos limitan la inclusión efectiva de estudiantes ciegos, sordos y/o con discapacidad física/neuromotora en las clases de Educación Física, en la escuela primaria, en la red estatal de Ponta Grossa-PR. Se defiende la tesis de que este error resulta de dificultades estructurales, pedagógicas y de formación docente, que comprometen la implementación de los principios inclusivos. Para que la inclusión sea efectiva es fundamental desarrollar prácticas pedagógicas planificadas y adaptadas que consideren las necesidades y potencialidades de los estudiantes en relación con los principios establecidos en la legislación y los documentos educativos. La investigación se basó en la Teoría Histórico-Cultural de Vygotsky (1987) y la Teoría de la Enseñanza del Desarrollo de Davydov (1988). También se utiliza como sustento teórico para apoyar la investigación, entre otros, los estudios de Vázquez (1977) y Franco (2008, 2014) sobre la práctica pedagógica; en relación a la Educación Física escolar, los estudios de El Tassa y Cruz (2016), Darido (2001, 2003, 2012), Lopes y Miguel (2021); en cuanto a las discusiones sobre la inclusión en el contexto escolar, se utilizan los aportes de Mantoan (2003), Sassaki (2006), García (2011), Caiado (2015). La investigación se realizó en 11 escuelas de la red estatal de Ponta Grossa-PR, y tuvo como participantes ocho profesores de Educación Física, 25 estudiantes, tres ciegos, 12 sordos y diez con discapacidad física/neuromotora, dos Profesores de Asistencia Educativa Especializada (PAEE) y cuatro traductores e intérpretes de lengua de señas (TILS), totalizando 39 participantes. Los datos fueron reunidos a través del análisis documental de los Planes de Trabajo de Enseñanza de Educación Física (PTD), observación de clase y entrevistas semiestructuradas realizadas a profesores de Educación Física y estudiantes con las discapacidades antes mencionadas. La metodología de investigación se sustenta en los presupuestos teóricos metodológicos del Análisis de Contenido (Bardin, 2006). Los principales fueron los siguientes: el intento de incluir la Educación Física en las escuelas enfrenta desafíos como la falta de recursos, la formación inadecuada y la resistencia de algunos profesionales; la formación continua y el apoyo institucional son esenciales para mejorar las prácticas pedagógicas; la flexibilidad curricular y de planificación garantiza la participación de todo el alumnado, promoviendo el desarrollo social, emocional y cognitivo; el trabajo colaborativo entre profesores, directivos y especialistas es esencial, y la Educación Física debe adaptarse a las necesidades individuales. Cabe destacar que a pesar de los desafíos y dificultades, la inclusión representa oportunidades para el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad, requirie de una educación continua y de prácticas docentes universales que garanticen la inclusión de todos los estudiantes.

Palabras clave: Educación Física Escolar; Prácticas pedagógicas inclusivas; Estudiantes con discapacidad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 Descritores e quantidade de publicações selecionadas.....25

Quadro 2 Temática, número de publicações e referenciais teóricos utilizados nas pesquisas (2012-2023).....27

Figura 1 Índice de Pessoas com Deficiência (PcD) na população brasileira em 2022....52

Figura 2 Percentual de pessoas com deficiência em relação a população total, por tipos de deficiência e grupos de renda**, Distrito Federal, 2018.....53

Figura 3 Evolução das matrículas de Educação Especial no ensino fundamental, por local de atendimento – Brasil 2010 – 2022.....56

Figura 4 PNAD Contínua com deficiência (2022).....93

Figura 5 Matrículas de alunos, público alvo da Educação Especial por deficiência no Brasil.....94

Figura 6 Percentual de alunos de Educação Especial incluídos em classe comum, por etapa de ensino, segundo a unidade da federação (Brasil, 2022).....94

Quadro 3 Número de escolas/colégios do município de Ponta Grossa-PR.....103

Quadro 4 Número de participantes da pesquisa.....103

Figura 7 Diagrama da Pesquisa.....112

Quadro 6 Unidades de registro das falas dos alunos entrevistados.....113

Quadro 7 Unidades de registro das entrevistas com os professores de Educação Física, os PAEE e os TILS.....113

Quadro 8 Unidades de registro das categorias iniciais.....114

Quadro 9 Categorias iniciais, Categorias intermediárias e Categorias finais.....115

Figura 8 Equipe de elaboração do PEI - Educação Física.....151

Quadro 5 Relação de escolas estaduais, número de alunos cegos, surdos e/ou com deficiência física/neuromotora do município de Ponta Grossa-PR.....185

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ABBR	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
ACAFe	Sistema da Comunidade Acadêmica Federada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFR	Associação Fluminense de Reabilitação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTA	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BV	Baixa Visão
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEBJA	Colégio Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	A Constituição Federal
CID	Classificação Internacional das Deficiências
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física
DCEE	Diretrizes Curriculares da Educação Especial
DEE	Departamento de Educação Especial
DF	Deficiência Física
EF	Educação Física
EPAEE	Estudantes Público-Alvo da Educação Especial
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
HA	Hora Atividade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBR	Instituto Bahiano de Reabilitação
ILES	Instituto Londrinense de Educação de Surdos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAEE	Professores de Atendimento Educacional Especializado
PC	Paralisia Cerebral
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional e Educação Especial
PNEE-I	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PTD	Plano de Trabalho Docente
RCP	Referencial Curricular do Paraná
SEED	Secretaria de Estado da Educação

TDAH	Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TILS	Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais
THC	Teoria Histórico Cultural
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
VS	Visão subnormal

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....16

INTRODUÇÃO.....18

CAPÍTULO 1 - PESQUISAS CORRELATAS AO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....22
1.1 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....24
1.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: ESPECIFICIDADES, APROXIMAÇÕES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....38

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, INCLUSÃO: LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS E DOCUMENTOS CURRICULARES.....48
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL.....48
2.2 DOCUMENTOS CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ.....63
2.2.1 Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos (Paraná, 2006).....63
2.2.2 Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCE (Paraná, 2008).....66
2.2.3 Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações – RCP (Paraná, 2018).....69
2.2.4 Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP (Paraná, 2019).....71
2.2.5 Documentos Curriculares do Estado do Paraná: avanços, impactos e retrocessos para a inclusão escolar dos alunos com deficiência.....73

CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, DEFICIÊNCIA, INCLUSÃO: APONTAMENTOS TEÓRICOS E CONTRIBUIÇÕES.....76
3.1 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO.....77
3.2 CARATERÍSTICAS DAS DEFICIÊNCIAS VISUAL, AUDITIVA E SURDEZ, E FÍSICA/NEUROMOTORA.....85
3.2.1 Deficiência visual.....86
3.2.2 Deficiência auditiva e surdez.....89
3.2.3 Deficiência física/neuromotora.....92
3.3 PRESSUPOSTOS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....97

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA.....101
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA 101
4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA: ESPECIFICIDADES DO CAMPO E SUJEITOS.....102
4.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA.....104
4.3.1 Análise documental.....106
4.3.2 Observação.....107
4.3.3 Entrevista semiestruturada.....108
4.4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....109
4.4.1 Análise de Conteúdo.....110
4.4.2 As categorias.....112

CAPÍTULO 5 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....116
5.1 ELEMENTOS DOS PLANOS DE TRABALHO DOCENTE RELACIONADOS À PERSPECTIVA INCLUSIVA PRESENTES NA LEGISLAÇÃO E NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS.....116
5.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DO PLANEJAMENTO E PROCEDIMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DAS AULAS.....126
5.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PERCEPÇÕES E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....133
5.4 TRABALHO COLABORATIVO NAS AULAS: PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PAEE E TILS.....143
5.5 POSSIBILIDADES E ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS PARA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVAS.....146

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....158

REFERÊNCIAS.....166

APÊNDICE A - FICHA PARA ANÁLISE DOCUMENTAL 174
APÊNDICE B - FICHA PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....175
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....177
APÊNDICE D - QUESTÕES DA ENTREVISTA - PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA 179
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL.....181
APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS.....183
APÊNDICE G - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....184
APÊNDICE H - QUADRO 5: RELAÇÃO DE ESCOLAS ESTADUAIS DE PONTA GROSSA-PR, NÚMERO DE SUJEITOS INCLUSOS/EXCLUSOS DA PESQUISA.....185
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP/UEPG.....188

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A motivação principal para a realização desta pesquisa foi desencadeada a partir de minha atuação na área da Educação Especial e Inclusiva, como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em escolas regulares da rede pública no Estado do Paraná. Nesse contexto surgiram diversas vivências em situações que envolviam e envolvem, atualmente, professores de distintos componentes curriculares e alunos com diferentes deficiências.

Outro fator também considerado, que me instigou para realizar este estudo foi de que os alunos com deficiência passaram a frequentar a escola de ensino regular, a partir do estabelecimento das Políticas Educacionais Inclusivas, que inclui o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (Brasil, 2003). Diante desse contexto, apresento a seguir minha trajetória acadêmica e profissional.

Iniciei à docência no AEE no ano de 2005. Entretanto, meus estudos na área da Educação Especial surgiram em meados da década de 1990, quando após o término do curso de Magistério, a nível de Ensino Médio, realizei um curso de formação continuada, de um ano e meio, denominado 'Estudos Adicionais', o qual me levaria mais tarde a atuar com pessoas com deficiência visual. Meu interesse por me especializar na área da deficiência visual, surgiu devido ao acompanhamento das dificuldades sociais de meu pai, que tinha uma deficiência visual grave, devido a uma doença denominada "Glaucoma[1]". Acompanhei desde pequena as suas idas e vindas até a capital do Estado do Paraná, desde o início dos anos de 1980, quando eu ainda era muito criança. Acompanhar as dificuldades ocasionadas pela perda da acuidade visual de meu pai, que se acentuavam no decorrer dos anos, bem como a extração do seu globo ocular direito após oito cirurgias, me levou a questionar e imaginar como uma criança aprenderia sem sua visão. Fechava um dos meus olhos com a mão, para poder imaginar como meu pai enxergava com a pouca visão que lhe restava em apenas um olho.

Então, após terminar os 'Estudos Adicionais' por um ano e meio, segui para o ensino superior cursando licenciatura em História, apesar de que meu sonho era cursar Educação Física. Terminei a graduação em História, lecionei por anos a disciplina no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Mas, na primeira oportunidade fiz concurso na área de Educação Especial para o AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, atuando alunos com várias deficiências. Atuar com alunos com deficiência visual (baixa visão) ensinando orientação e mobilidade, a

[1] De acordo com o Ministério da Saúde, o Glaucoma é uma doença nos olhos, provocada pela elevação da pressão ocular. É uma doença que não tem cura e quando não é tratada pode levar à cegueira.

escrita Braille e o uso do soroban, além de estimulação visual era muito gratificante, pois podia contribuir com o processo de “compensação”, o qual se concretiza via desenvolvimento educacional, como sinaliza Vygotsky em sua obra Defectologia (2011, p. 61).

Assim, após o início dessa minha fase profissional no AEE, presenciei diversas mudanças políticas e educacionais em âmbito nacional e local, quando a escolarização das pessoas com deficiência, passou a ser vista sob diferentes olhares no âmbito pedagógico no chão das escolas. Com esta perspectiva de mudanças, sob influência de convenções e movimentos nacionais e internacionais, a legislação brasileira foi se modificando e a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares se tornou obrigatória em todos os níveis da Educação Básica.

A partir de então, ao escolher atuar na área da Educação Especial, presenciando mudanças e a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, ainda assim questionava: Qual é o papel do AEE para o processo de escolarização dos alunos com deficiência? Assim, me senti motivada a pesquisar sobre esta temática no Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado, investigando o papel do AEE na escolarização de alunos com deficiência na perspectiva dos professores desse atendimento. Entre os resultados obtidos, um ponto destacado pelos professores do AEE foi a resistência de alguns professores do ensino regular em relação as adaptações curriculares, as avaliações adaptadas, e consequentemente, nas práticas pedagógicas.

Durante minha trajetória com o AEE, no qual atuo até os dias atuais, percebia que os alunos com determinadas deficiências, não participavam das aulas de Educação Física, ficando isolados na sala de aula, em um canto da quadra, ou ficando até mesmo com uma funcionária dos serviços gerais da escola. Essa situação era mais evidente no caso de alunos com deficiência visual (baixa visão), surdez e/ou com deficiência física.

Essas observações me instigaram a dar continuidade nos estudos e pesquisar sobre as práticas pedagógicas de Educação Física, nos anos finais do ensino fundamental, na rede estadual de Ponta Grossa-PR, em turmas com alunos cegos, surdos e/ou com deficiência física/neuromotora, visto que há muitos anos ocorre o ingresso de alunos com deficiência na rede regular de ensino das escolas estaduais do Paraná.

Mara Cristina Fortuna da Silva

INTRODUÇÃO

As políticas nacionais e internacionais são implementadas no sentido de garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso igualitário às oportunidades sociais e educacionais. Com base nessa premissa, planejar, organizar e gerenciar o ensino para que o conhecimento atinja todos os alunos, respeitando-se as diversidades de cada um, é crucial para a obtenção de uma educação de qualidade, que seja garantido o acesso, a permanência, bem como a participação de todos(as), nas diferentes áreas e níveis de conhecimento.

Assim sendo, esta pesquisa tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas de Educação Física, no ensino fundamental na rede estadual de Ponta Grossa-PR. A pesquisa é do tipo qualitativa, de campo, exploratória e tem a seguinte questão problemática: O que dizem os professores de Educação Física e os alunos com deficiência, dos anos finais do ensino fundamental, da rede Estadual de Ponta Grossa-PR, sobre as práticas pedagógicas de Educação Física?

Como questões norteadoras da pesquisa apontam-se: a) Quais os pressupostos teóricos metodológicos do planejamento de Educação Física, do ensino fundamental na rede estadual de Ponta Grossa-PR? b) Quais elementos dos Planos de Trabalho Docente de Educação Física, do ensino fundamental, na rede estadual de ensino de Ponta Grossa-PR, correspondem à perspectiva inclusiva que consta na legislação e nos documentos educacionais? c) Quais os procedimentos teóricos metodológicos das aulas de Educação Física, do ensino fundamental, na rede estadual de Ponta Grossa-PR? d) Quais as percepções dos alunos cegos, surdos e/ou com deficiência física/neuromotora, do ensino fundamental, na rede estadual de Ponta Grossa-PR, sobre as aulas de Educação Física.

Para responder à questão problemática da pesquisa, apresenta-se como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas de Educação Física, dos anos finais do ensino fundamental, da rede estadual de Ponta Grossa-PR, considerando o que dizem os professores e alunos com deficiência. Como objetivos específicos apontam-se: a) Averiguar os pressupostos teóricos metodológicos do planejamento de Educação Física, do ensino fundamental na rede estadual de Ponta Grossa-PR; b) Verificar quais elementos dos Planos de Trabalho Docente de Educação Física, do ensino fundamental, na rede estadual de Ponta Grossa-PR, correspondem à perspectiva inclusiva que consta na legislação e nos documentos educacionais; c) Identificar os procedimentos teóricos metodológicos das aulas de Educação Física, do ensino fundamental, na rede estadual de Ponta Grossa-PR; d) Examinar as percepções dos alunos cegos, surdos e/ou

com deficiência física/neuromotora, do ensino fundamental, na rede estadual de Ponta Grossa-PR, sobre as aulas de Educação Física.

Nesta tese, argumenta-se que, embora a legislação e os documentos educacionais certifiquem subsídios para a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, muitos obstáculos limitam a efetiva inclusão de alunos cegos, surdos e/ou com deficiência física/neuromotora nas aulas de Educação Física, no ensino fundamental, na rede estadual de Ponta Grossa-PR. Defende-se a tese de que esse desacerto resulta de dificuldades estruturais, pedagógicas e na formação docente, as quais comprometem a concretização dos princípios inclusivos. Para que a inclusão seja efetiva, é imprescindível o desenvolvimento de práticas pedagógicas planejadas e adaptadas, que considerem as necessidades e potencialidades dos alunos quanto aos princípios estabelecidos na legislação e nos documentos educacionais.

A pesquisa fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1987) e na Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov (1988). Utiliza-se também como aporte teórico para respaldar a pesquisa, em relação a prática pedagógica os estudos de Vazquez (1977), Franco (2008, 2014), no que se refere à Educação Física escolar, os estudos de Castellani Filho (2000), El Tassa e Cruz (2016), Darido (2001, 2003, 2012), Lopes e Miguel (2021), entre outros, fornecem subsídios que apontam elementos sobre as contribuições dessa disciplina para a inclusão dos alunos com deficiência. Já no que concerne às discussões sobre a inclusão no contexto escolar, são adotadas as contribuições de Mantoan (2003), Garcia (2011), Sassaki (2006) Caiado (2015), Omote (2003) e Mittler (2003), que discutem os desafios e possibilidades de práticas inclusivas, bem como os fatores que promovem ou limitam a efetiva inclusão de alunos(as) com deficiência nas aulas de Educação Física.

A pesquisa foi realizada em 11 escolas da rede estadual de Ponta Grossa-PR. Os participantes da pesquisa foram oito professores de Educação Física do ensino fundamental, 25 alunos, sendo três cegos, 12 surdos e dez com deficiência física/neuromotora, dois Professores de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e quatro tradutores e interpretes de língua de sinais (TILS), totalizando 39 participantes na pesquisa. Para a seleção dos professores de Educação Física, realizou-se um levantamento das escolas da rede estadual de Ponta Grossa-PR, que tivessem alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental, com as deficiências supracitadas. Os dados da pesquisa foram coletados por meio da análise documental dos Planos de Trabalho Docente (PTD) de Educação Física, da observação das aulas e das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores de Educação Física e com os alunos cegos, surdos e/ou com deficiência física/neuromotora. A metodologia da

pesquisa é consubstanciada pelos pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2006).

A tese está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, “Pesquisas correlatas ao objeto de investigação”, são apresentados os estudos conexos ou próximos ao objeto dessa investigação, realizados no período de 2012 a 2023. Para essa busca, foram utilizados o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o Banco de periódicos da CAPES e o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

No segundo capítulo, “Educação, Educação Física escolar, inclusão: legislações, políticas e documentos curriculares”, discorre-se sobre as principais políticas públicas educacionais para pessoas com deficiência no Brasil; os documentos curriculares do Estado do Paraná, sendo: as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos (Paraná, 2006), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCE (Paraná, 2008), o Referencial Curricular do Paraná - RCP (Paraná, 2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP (Paraná, 2019).

No terceiro capítulo, “Educação Física escolar, deficiência, inclusão: apontamentos teóricos e contribuições”, apresentam-se as abordagens pedagógicas da Educação Física escolar; as características das deficiências visual, auditiva e física; os documentos relacionados à Educação Física e à inclusão no Estado do Paraná. Em seguida, discorre-se sobre a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 1987) e da Teoria do Ensino Desenvolvimental (Davidov, 1988), finaliza-se o capítulo discutindo sobre os pressupostos para práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física nos anos finais do ensino fundamental.

O quarto capitulo, “Metodologia da pesquisa”, refere-se as especificidades dos procedimentos éticos e metodológicos da pesquisa, considerando-se as características, o contexto, os procedimentos éticos e de coleta de dados da pesquisa, sendo: a análise documental dos Planos de Trabalhos Docentes de Educação Física, a observação das aulas, e a entrevista semiestruturada realizada com os professores de Educação Física, e com os alunos cegos, surdos e/ou com deficiência física/neuromotora, sendo sujeitos participantes auxiliares da pesquisa os Professores de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e os tradutores e interpretes de língua de sinais (TILS). Finalizando o capítulo apresenta-se também a organização dos dados da pesquisa, de acordo com os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2006), elencando-se as categorias.

No quinto capítulo, “Práticas pedagógicas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental”, são apresentados, analisados e discutidos os dados da pesquisa, os quais

estão organizados nas seguintes categorias: Elementos dos Planos de Trabalho Docente relacionados à perspectiva inclusiva presentes na legislação e nos documentos educacionais; Pressupostos teóricos metodológicos do planejamento e procedimentos teóricos metodológicos das aulas; Práticas pedagógicas: percepções e participação dos alunos com deficiência; Trabalho colaborativo nas aulas: professor de Educação Física, PAEE e TILS. Finalizando o capítulo são sugeridas possibilidades e mudanças consideradas necessárias para aulas de Educação Física inclusivas. Por fim, são postuladas as considerações finais sobre a pesquisa realizada.

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam com estudos sobre as práticas pedagógicas de Educação Física que possam efetivamente favorecer o desenvolvimento de todos os alunos, com destaque para aqueles historicamente marginalizados, em especial os alunos cegos, surdos e/ou com deficiência física/neuromotora, bem como indicar elementos que possibilitem reflexões e discussões sobre práticas pedagógicas inclusivas, considerando também àquelas que têm sido desenvolvidas no âmbito da escola.

CAPÍTULO 1
PESQUISAS CORRELATAS AO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

A educação das pessoas com deficiência na rede regular de ensino no Brasil tem se intensificado nas últimas décadas, devido à garantia de direitos e implementações de Políticas Educacionais inclusivas, direcionadas a esse grupo. Paralelamente, a legislação e as políticas relacionadas a inclusão escolar, houve aumento significativo de publicações de pesquisas abordando questões referentes a inclusão.

É possível constatar que ocorreram avanços significativos na inclusão educacional, bem como a intensificação da educação das pessoas com deficiências na rede regular de ensino no Brasil, destacam-se o aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência na escola regular, a criação de serviços de apoio, a garantia do direito ao acesso e permanência na escola e a defesa da inclusão na escola regular, os quais se deram a partir da legislação, das políticas e dos documentos educacionais. A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CF (Brasil, 1988) deu início a novos rumos para a sociedade brasileira, em 1996 a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 – LDB (Brasil, 1996) passa a nortear a educação no Brasil, e mais recentemente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada com *status* de emenda constitucional, pelo Brasil em 2008.

De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Resolução nº 7) estabelecem normas para garantir o acesso de estudantes com deficiência à educação, orientando a formação e adaptação de metodologias, materiais e ambientes escolares para promover a inclusão. A Política Nacional de Educação Especial, por exemplo, se transformou ao longo das décadas, passando de uma perspectiva segregadora para uma abordagem inclusiva, a partir de 2008, quando foi reforçada a ênfase no ensino regular como meio para o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais (Brasil, 2008).

Além disso, o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas e publicações científicas no Brasil também refletem essa mudança, contribuindo com o crescimento da produção acadêmica nas últimas décadas, houve um aumento expressivo de dissertações e teses sobre inclusão e deficiência na educação básica, pesquisas realizadas em programas de pós-graduação em Educação, Educação Física, Psicologia, Serviço Social, entre outros.

Pesquisas como as de Alves *et al*. (2017), Anais *et al*. (2018) e Furtado *et al*. (2019), discutem a inclusão das crianças com deficiência nas aulas de Educação Física, destacando que o processo de formação de professores de Educação Física se modificou consideravelmente nos últimos anos, refletindo num maior compromisso com a adaptação do ensino às necessidades desse público. Mantoan (2003) discute os fundamentos da inclusão escolar no Brasil, defendendo o direito de todos à educação em classes do ensino regular; Sassaki (2005) articula os princípios da inclusão social com foco em acessibilidade, políticas e práticas pedagógicas; e Pletsch (2010) aborda a inclusão escolar como direito à educação, avanços e desafios das políticas públicas brasileiras. Essas publicações são apenas alguns exemplos de um crescente interesse acadêmico e científico, que se intensificou principalmente após a década de 2000, com o fortalecimento das políticas públicas de inclusão escolar.

Por sua vez, a análise de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2022) e da Pesquisa Nacional de Saúde da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) revelam que a presença de pessoas com deficiência na Educação Básica no Brasil aumentou significativamente após as últimas duas décadas dos anos 2000. As iniciativas governamentais e educacionais, junto à intensificação das pesquisas, promoveram um cenário mais favorável à inclusão escolar, como indicam vários autores da área, como Carvalho e Araújo (2015), Lopes e Miguel (2021), que relatam a superação de obstáculos de acessibilidade e os ganhos na formação pedagógica de educadores.

Portanto, a partir de políticas públicas, marcos legais e a produção acadêmica, é evidente que a educação inclusiva tem se intensificado no Brasil nas últimas décadas, principalmente após os anos 2000, com o fortalecimento de normativas legais e a adoção de práticas pedagógicas que favorecem o atendimento das necessidades educacionais de alunos com deficiência nas escolas regulares (Brasil, 1996; 2008; 2011).

Assim, neste capítulo, apresentam-se pesquisas que são correlatas ao objeto de estudo desta investigação: as práticas pedagógicas inclusivas de Educação Física, no ensino fundamental na rede estadual de ensino de Ponta Grossa-PR.

1.1 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Com o objetivo de verificar a produção acadêmica, realizada no recorte temporal de 2012 a 2023, relacionadas ou específicas sobre o objeto de pesquisa desta investigação, realizou-se a busca nas seguintes plataformas: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) acessando o sistema da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Na busca no Portal de Periódicos da CAPES, com o uso dos descritores *alunos AND com deficiências,* foram encontradas 55 publicações, destas 22 são artigos revisados por pares[2]. Utilizando os mesmos descritores no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram encontradas 21 pesquisas registradas, sendo 17 dissertações e quatro teses, sendo selecionados Programas de Educação, Educação Física, Educação e Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial).

Foram selecionadas 17 dissertações e quatro teses em português, com disponibilidade do texto completo em suporte eletrônico publicados nos Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no IBICT-BTDA; artigos do Portal de Periódicos da CAPES, que abordassem especificamente o público-alvo proposto na presente pesquisa: alunos cegos, surdos e/ou com deficiência física/neuromotora. Como critério de exclusão foram rejeitados artigos publicados em conferências, que abordam sobre práticas inclusivas no geral, e que o enfoque seja em outras áreas disciplinares que não a Educação Física.

Na busca dos dados (quadro 1), em todas as plataformas foi utilizado o espaço temporal de 2012 a 2023, sendo que as publicações no Portal de Periódicos CAPES, foram acessadas via Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) e publicações revisadas por pares. Nos Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram selecionadas a Grande Área de Ciências Humanas, a Área do Conhecimento Educação, e a Área de Concentração Educação Física escolar. No IBICT-BDTD foram selecionados Programas de Pós-Graduação em Educação, Educação Física e Educação Especial. Em todas as buscas, foram selecionadas as publicações que se aproximam do objeto desta pesquisa.

[2] Artigos revisados por pares é quando a pesquisa é avaliada por especialistas qualificados na mesma área do pesquisador.

Quadro 1 - Descritores e quantidade de publicações selecionadas

Descritores	Banco de dados	Quantidade	Selecionados para leitura integral
Educação Física Escolar e alunos com deficiência física	Periódicos - Capes – café	681	03
	IBICT - BDTD	208	00
	Banco de Teses e Dissertações – CAPES	590	01
	Scielo	15	01
	SUB-TOTAL	1494	05
Educação Física Escolar e alunos cegos	Periódicos - Capes – café	83	02
	IBICT - BDTD	0	0
	Banco de Teses e Dissertações – CAPES	0	0
	Scielo	0	0
	SUB-TOTAL	83	02
Educação Física Escolar e alunos surdos	Periódicos - Capes – café	97	02
	IBICT - BDTD	53	01
	Banco de Teses e Dissertações – CAPES	515	0
	Scielo	01	01
	SUB-TOTAL	666	04
Práticas Pedagógicas e Educação Física Escolar	**Periódicos - Capes – CAFe**	37	04
	IBICT - BDTD	194	14
	Banco de Teses e Dissertações – CAPES	32	1
	SUB-TOTAL	263	19
Educação Física Escolar e Deficiência/Neuromotora	Periódicos - Capes – CAFe	03	0
	IBICT - BDTD	04	2
	Banco de Teses e Dissertações – CAPES	42	1
	Scielo	01	1
	SUB-TOTAL	50	04
TOTAL		2539	34

Fonte: Dados da pesquisa.
Nota: Elaborado pela autora (2023).

Nas buscas foram utilizados os seguintes descritores: *"Educação Física Escolar e alunos com deficiência física", "Educação Física Escolar e alunos cegos", "Educação Física Escolar e alunos surdos",* "*Prática Pedagógica Inclusiva e Educação Física Escolar", "Deficiência Neuromotora e Educação Física Escolar"*, sendo obtidos os seguintes resultados, conforme o quadro 1. Foram incluídos na análise os artigos que atendiam aos seguintes critérios: Abordagem especifica sobre a relação entre a Educação Física escolar e estudantes com deficiência; disponibilizados na íntegra em português; publicados entre os anos de 2012 a 2023; publicados em periódicos revisados por pares; Apresentação de discussões sobre práticas pedagógicas inclusivas no contexto da Educação Física escolar.

O levantamento das produções acadêmicas proporcionou um panorama do recorte realizado (2012-2023) e, portanto, o entendimento de como tais produções estão dialogando, nos últimos 12 anos, acerca das questões relacionadas ou específicas sobre o objeto de pesquisa desta investigação. Desse modo, constatou-se que é pequeno o número de pesquisas sobre as práticas pedagógicas das aulas de Educação Física em turmas com alunos cegos, surdos e/ou com deficiência física/neuromotora na rede regular de ensino, o que demostra a relevância desse estudo no contexto atual. No quadro 2, constam as temáticas das pesquisas selecionadas, bem como os referenciais teóricos utilizados (2012-2023).

Entre as publicações do quadro 2, foram selecionadas àquelas publicações que resultam de investigações realizadas por professores de Educação Física, sobre práticas pedagógicas inclusivas com alunos com deficiência física e sensorial (surdos e cegos), deficiência física e neuromotora.

Diante das publicações selecionadas, após a leitura na íntegra, apresenta-se a temática, número de publicações e referenciais teóricos utilizados nas pesquisas (2012-2023).

Quadro 2 - Temática, número de publicações e referenciais teóricos utilizados nas pesquisas (2012-2023)

Temática	Número de publicações selecionadas	Referenciais teóricos das publicações
Educação Física Escolar, Inclusão e Deficiência Física	15 artigos 2 dissertações	Castellani Filho (1991); Wigotski (1995, 1997); Stainback & Stainback (1999); Araújo (1999, 2011); Góes (2000); Krug (2002); Darido (2003); Aguiar e Duarte (2005); Sousa e Smolka (2009); Falkenbach (2010); Chicom e Mendes (2011).
Educação Física Escolar e alunos cegos/deficiência visual/baixa visão	1 artigo (deficiência visual/baixa visão)	Amiralian *et al.* (2000); Gil (2000); Ainscown, (2002); Mittler (2003); Alves e Duarte (2005); Ropoli, Mantoan, Santos, Machado (2010); Conceição (2014); Silva; Santos; Fumes, (2014); Soares e Baptista (2015); Almeida (2015); Furtado *et al.* (2015); Cunha e Gomes (2017); Rodrigues e Darido (2018).
Educação Física Escolar e alunos surdos	1 artigo	Goldfeld (1997); Sassaki (1997); Capovilla e Capovilla (2002); Guarinello e outros (2006); Campello (2007); Vygotsky (2008); Silveira e Souza (2008); Mauerberg-Decastro (2011, 2013).
Práticas Pedagógicas e Educação Física Escolar	19 artigos	Goffman (1988); Varela (1989); Betti; Betti (1996); Araujo (1997); Cruz (2003); Aguiar e Duarte (2005); Caparro (2007); Chicon (2008); Soler (2009); Steinhilber (2013); Kun (2014); Darido e Barroso (2019).
Educação Física Escolar e Deficiência Neuromotora	1 artigo	Vygotski (1997)**;** Stainback e Stainback (1999)**;** Mantoan (2001)**;** Castellani Filho (2003); Matiskei (2004)**;** Omote (2004); Jannuzzi (2006); Meletti e Bueno (2008); Kassar (2011a).

Fonte: Portal de Periódicos CAPES-CAFe, IBICT-BDTD, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, pesquisas realizadas no período de 2012 a 2023.
Nota: Elaborado pela autora (2023).

Apresenta-se a seguir as especificidades das pesquisas, a temática, os objetivos e os resultados de cada uma delas.

Os dados apresentados sobre Educação Física escolar e inclusão de alunos com diferentes deficiências demonstram um panorama variado, refletindo tanto nos avanços quanto nas lacunas existentes na literatura entre 2012 e 2023. Os estudos, frequentemente, convergem sobre a importância da inclusão e da necessidade de práticas pedagógicas adaptadas, baseando-se em referenciais teóricos consolidados na área da Educação, como os de Stainback e Stainback (1999), Vygotsky (2022), Mantoan (2003), Garcia (2011), entre outros autores, que defendem uma abordagem inclusiva, colaborativa e direcionada ao aluno. Entretanto, há divergências nas metodologias adotadas e na eficácia das práticas relatadas, especialmente quando se trata de alunos com deficiências específicas, como auditiva e neuromotora.

Os trabalhos voltados para alunos com deficiência física, por exemplo, têm explorado com maior profundidade as questões relacionadas à acessibilidade no ambiente escolar, sobretudo nos espaços destinados às aulas de Educação Física. Além disso, essas produções

discutem estratégias pedagógicas voltadas à integração desses alunos nas atividades corporais, enfatizando a adaptação de materiais, a reorganização do espaço e a flexibilização das propostas metodológicas, com vistas à promoção de uma participação ativa e significativa. Enquanto as pesquisas sobre alunos cegos ou surdos são em menor número e apresentam carência de aprofundamento em aspectos metodológicos. Essa discrepância aponta para a necessidade de maior investimento em investigações que contemplem tais grupos de forma abrangente. Da mesma forma, as práticas pedagógicas voltadas para alunos com deficiência neuromotora ainda são incipientes, limitadas a poucos trabalhos, o que indica uma área que requer avanços significativos para garantir a inclusão plena na escola de ensino regular.

Apesar dessas limitações, as práticas pedagógicas relatadas nos estudos analisados incluem adaptações curriculares e de avaliações, como o uso de materiais específicos, tecnologias assistivas e a reestruturação das dinâmicas de aula para atender às necessidades individuais dos alunos. Contudo, ainda há muito a ser feito para uniformizar o acesso às boas práticas e superar barreiras, como a falta de formação dos professores e a escassez de recursos. Os desafios impostos pela inclusão também destacam a necessidade de repensar a formação inicial e continuada dos educadores, bem como de ampliar o diálogo entre escolas, famílias e comunidades para construir uma educação mais inclusiva e equitativa.

Nesse contexto, a categorização dos dados e a análise crítica sobre os pontos em comum e divergências nas publicações podem subsidiar futuras pesquisas, bem como contribuir para o avanço de políticas educacionais que promovam práticas pedagógicas efetivas e inclusivas. A sistematização das informações é fundamental para identificar os aspectos que precisam ser aprimorados e para estimular a construção de um conhecimento mais integrado e aplicável na realidade das escolas brasileiras. Assim, os esforços futuros poderão focar tanto na ampliação das investigações quanto na implementação prática das soluções já conhecidas, em prol de uma Educação Física verdadeiramente inclusiva.

O estudo de Carvalho e Araújo (2015) tem por objetivo refletir sobre a participação das pessoas com deficiência e as possibilidades de inclusão da Educação Física escolar. Os autores enfatizam a participação destas pessoas como uma obrigação legal e dos direitos humanos. Sinalizam que durante muito tempo houve a padronização de corpos, e a segregação das pessoas que não faziam parte desse grupo, consolidando-se no contexto atual a inclusão das pessoas com deficiência no esporte por meio dos esportes adaptados.

De acordo com os autores, no âmbito escolar o esporte educacional oportuniza aos alunos vivências de diferentes modalidades, respeita as particularidades de cada indivíduo e objetiva a socialização, seu desenvolvimento global e os valores humanos, possibilitando e

potencializando as capacidades das pessoas com deficiência. O esporte adaptado na escola pode contribuir no processo inclusivo, por oferecer muitas possibilidades, as quais dependem da criatividade e consciência do professor (Carvalho; Araújo, 2015). O estudo de Carvalho e Araújo (2015), destaca a importância de a Educação Física buscar encaminhamentos para se adequar de acordo com as diferenças dos estudantes no âmbito escolar. Os autores evidenciam também que o conteúdo do esporte estimula a cooperação e a valorização dos diferentes potenciais de cada estudante, contribuindo assim para a efetivação da inclusão na escola. Ainda afirmam que o esporte adaptado possibilita que os alunos vivenciem e tenham maior conhecimento e interação com as pessoas com deficiência, contribuindo no processo inclusivo. Os autores concluem que apesar de o esporte ser entendido como busca de perfeição técnica, além de ser competitivo, influencia na valorização de cada estudante e pode contribuir com a inclusão na Educação Física escolar (Carvalho; Araújo, 2015).

Corroborando com a questão da inclusão na Educação Física escolar, Salles, Fernandes e Araújo (2015), após investigaram um grupo de professores de Educação Física da Educação Básica, apontam que para haver aprofundamento na compreensão desse processo, é necessário um maior número de pesquisas com estes profissionais que atuam em diferentes níveis de ensino.

Verifica-se, nesses estudos, que os professores reconhecem o significado de inclusão. Salles, Fernandes e Araújo (2015, p. 17) concluem que para a efetivação da inclusão nas aulas de Educação Física exige-se “o rompimento com o tratamento tradicional dos conteúdos, que favorece os alunos que já têm aptidões”. Para isso, os referidos autores afirmam ser fundamental a adoção do princípio de inclusão como eixo estrutural da ação pedagógica na perspectiva metodológica, que busquem o desenvolvimento “da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos” (Salles; Fernandes; Araújo, 2015, p. 17).

Alves *et al.* (2017) realizaram a pesquisa que teve como objetivo analisar o conceito de inclusão dos professores de Educação Física e determinar os aspectos positivos e negativos em suas aulas. Eles entrevistaram 18 professores de Educação Física de escolas públicas brasileiras, analisaram os dados utilizando a Análise de Conteúdo, em busca de temas emergentes. Os autores apontam os seguintes resultados: os professores entendem a inclusão como participação e aprendizagem para todas as crianças e não apenas para aquelas com deficiência; os esportes coletivos foram mencionados como o principal desafio para a inclusão de alunos com deficiência; e ainda que os programas de formação inicial e continuada para os

professores precisam propor práticas pedagógicas eficazes para promover a inclusão, a fim de propiciar a reestruturação da formação de professores de Educação Física.

A deficiência pouco investigada na área de Educação é a neuromotora, sendo encontradas apenas duas pesquisas. Porém, nenhuma delas está direcionada à área da Educação Física, mas sim à inclusão das pessoas com deficiência por meio de um estudo no contexto da Educação Básica no Estado do Paraná. Nele, Silva (2017) apresenta algumas reflexões sobre a necessidade de ações coletivizadas e atividades escolares diversificadas, no sentido de atender as especificidades de todos os alunos. Além disso, a autora destaca a importância de serem pensadas práticas de ensino diferenciadas, que estejam de acordo com as necessidades dos alunos com deficiência física/neuromotora. Buscando alcançar objetivos propostos na pesquisa, foram realizadas entrevistas com professores e gestores escolares para coletar dados sobre as práticas pedagógicas e as políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência física/neuromotora na Educação Básica. Na pesquisa, realizam-se análises e reflexões sobre as práticas pedagógicas, as políticas públicas e as condições estruturais das escolas que ofertam a Educação Básica aos alunos com deficiência física/neuromotora, destaca-se a necessidade de ações coletivizadas e atividades escolares diversificadas, no sentido de atender as especificidades de todos os alunos, bem como a importância de se pensar em práticas de ensino diferenciadas que estejam de acordo com as necessidades dos alunos com deficiência física/neuromotora (Silva, 2017).

O estudo de Figueiredo, Mancini e Brandão (2018) busca compreender fatores que influenciam a participação de adolescentes com paralisia cerebral (PC) nas aulas de Educação Física, para tanto foram entrevistados dez adolescentes com PC. Os autores verificaram que fatores ambientais, atitudinais, físicos e pessoais influenciam na participação desses adolescentes nas aulas. Os autores apontam também que a inatividade física de crianças e adolescentes com PC é alarmante, os níveis de atividade física desses indivíduos são inferiores em relação àqueles que possuem desenvolvimento normal, e abaixo do recomendado pelas diretrizes internacionais, podendo causar complicações secundárias que podem culminar em reduzidas qualidade e expectativa de vida desses indivíduos (Figueiredo; Mancini; Brandão, 2018, p. 802).

Diante disso, Figueiredo, Mancini e Brandão (2018) destacam que as aulas de Educação Física constituem oportunidades às crianças e adolescentes com PC, propiciam benefícios físicos, possibilitam o desenvolvimento de habilidades sociais, interações com seus pares, respeito e valorização ao próximo, além de estabelecer amizades e a socialização, contribuindo em seus aspectos físicos, sociais e cognitivos. No contexto atitudinal, os autores

sinalizam que é importante observar se aqueles que estão próximos dos estudantes com PC, se apresentam como facilitadores demonstrando incentivo, participação e adaptações, ou se tornam barreiras por meio da indiferença, exclusão e superproteção, restringindo a participação dos mesmos nas aulas de Educação Física. Outro fator importante, apontado na pesquisa, foi a influência do professor na atribuição de atividades alternativas, em que o estudante realiza sozinho ou com um tutor, ou ainda é dispensado das atividades, o que minimiza o potencial da disciplina de Educação Física, sendo esta fomentadora do desenvolvimento de habilidades físicas e sociais desses indivíduos (Figueiredo; Mancini; Brandão, 2018). Nessa situação, os autores sugerem conhecimentos relacionados as habilidades e limitações, nos quais possam ser realizadas adaptações que visem a participação de todos os alunos.

Figueiredo, Mancini e Brandão (2018) destacam a interdependência entre os fatores físicos sugerindo que, para a potencialização da participação do estudante com PC, é necessário tanto a provisão de equipamentos específicos para a mobilidade dos alunos, como considerar e analisar as características ambientais em que determinados equipamentos serão utilizados. No quesito pessoal, os autores apontam a presença de baixa autoestima e autoeficácia dos alunos com PC, em relação aos seus colegas, o que compromete a participação dos mesmos. Para que isso não ocorra, os referidos autores indicam que o professor de Educação Física precisa estabelecer metas alcançáveis, aumentando a autoconfiança de seus alunos na realização das atividades propostas nas aulas. Enfim, os autores concluem que fatores impostos, como barreiras à participação de alunos com PC, nas aulas de Educação Física, são elementos modificáveis, entre as quais as ações educativas no espaço escolar que conscientizem os alunos sem deficiência, e a importância de se criar ambientes inclusivos e as possíveis intervenções pedagógicas (Figueiredo; Mancini; Brandão, 2018).

Nesse mesmo foco, outras investigações como a de Simões *et al*. (2018), revelam o trabalho inclusivo nas escolas regulares.

Simões *et al*. (2018) analisaram o trabalho educativo nas aulas de Educação Física, discutindo-o na sua relação com os propósitos da inclusão de estudantes com deficiência numa escola regular privada. A pesquisa teve como base teórica a abordagem crítico-dialética o método da ascensão do abstrato ao concreto elaborado (Kosik, 2011). Os autores utilizaram o estudo de caso via estudo documental (o planejamento, o projeto político pedagógico e os perfis da turma) e de campo, tendo como sujeitos a professora, a coordenadora, a psicóloga, a diretora e 21 estudantes. Os autores concluíram, após 12 aulas observadas, que houve aproximação da Educação Física com a abordagem crítico-superadora, devido as adequações no planejamento das aulas, das atividades e dos materiais utilizados, visando à apropriação dos estudantes sobre

o conteúdo tratado. As análises dos documentos e entrevistas explicitaram que não houve restrição à participação dos estudantes com deficiência, revelando a concretização do trabalho inclusivo.

Ochoa-Martinez *et al.* (2019) avaliaram os resultados de um programa de Educação Física adaptado para crianças com surdez no quesito de coordenação motora. Esse estudo envolveu 38 crianças com idade média de sete a nove anos no México. As crianças foram divididas em dois grupos, sendo um experimental e outro chamado de grupo de controle. As crianças foram avaliadas por meio de testes envolvendo movimentos de contrapeso, saltos monopedais, latos laterais e transposição de plataforma, durante quatro meses, com sessões de 50 minutos cada uma, cinco vezes semanal. A realização destas atividades se deu por meio da linguagem de sinais mexicana, em que todas elas envolviam a coordenação motora. Os autores concluíram que a coordenação motora das crianças com surdez melhorou significativamente com a aplicação deste programa de Educação Física adaptado (Ochoa-Martinez *et al*., 2019).

Furtado, Morato, Gutierrez e Alves (2019) analisaram a participação de jovens cegos e com deficiência visual em aulas de Educação Física na rede regular de ensino, aplicaram questionário para 50 jovens praticantes de *Goalball*, com o objetivo de analisar a participação destes nas aulas, à medida que aumentavam suas limitações. Após analisarem os dados, os autores apontaram uma redução na participação destes alunos nas aulas de Educação Física, visto que a existência de barreiras impediu a continuidade da prática da modalidade. Entre estas barreiras os autores destacam a falta de colaboração dos colegas, o medo de se machucar e a falta de capacitação dos professores, sendo que esta última não corresponde ao que se considera ideal para a efetivação da inclusão educacional (Furtado; Morato; Gutierrez; Alves, 2019).

Nos estudos investigativos caracterizado como pesquisa-ação, Walter, Harnisch e Borella (2020) verificaram os efeitos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) relacionados aos conteúdos de Educação Física para alunos com deficiência visual. Nessa investigação foram utilizados como instrumentos protocolos de pré-testes e entrevistas pessoais envolvendo três alunos dos anos finais do ensino fundamental com deficiência visual, dois professores de Educação Física e dois pesquisadores com experiência no ensino e pesquisa sobre atividade física e pessoa com deficiência. Um dos resultados encontrados pelos pesquisadores é de que estes alunos não participam de todas as aulas de Educação Física, ficando excluídos de conteúdos relacionados a essa disciplina. Os alunos participantes da investigação relataram que foi no AEE que tiveram a primeira oportunidade de vivenciarem conteúdo da disciplina de Educação Física. Em relação aos professores, os autores constataram

que dois dos professores questionados, apresentaram pouca experiência com práticas pedagógicas relativas à alunos com deficiência visual (Walter; Harnisch; Borella, 2020).

Araújo, Quixabeira, Padilhas e Ferreira (2020) tratam dos questionamentos sobre o esporte adaptado, a partir de um estudo da percepção sobre as metodologias dos professores de Educação Física nas escolas. Os autores apontam como objetivo conhecer a percepção dos professores de Educação Física acerca da aplicação do esporte adaptado, para alunos com ou sem deficiência, no âmbito escolar. A pesquisa foi realizada com um grupo de oito professores de Educação Física nas escolas do município de Tocantinópolis/TO. Os autores apontam que dos professores entrevistados, apenas um relatou que não utiliza esportes ou atividades adaptadas. Para os autores, as estratégias de ensino quando planejadas enriquecem a prática pedagógica do professor, além de considerarem as capacidades e potencialidades de cada estudante com ou sem deficiência; pensar na adaptação do esporte na escola e entender esse espaço como aceitação dos diferentes, é um tema muito debatido na área da educação. Os autores ressaltam que o estudo possibilitou compreender a percepção dos professores de Educação Física sobre a aplicabilidade do esporte adaptado para alunos com deficiência na escola daquele município, bem como as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores para promover a participação desses alunos. Os autores destacam que o professor que atua nessa área deverá considerar as capacidades e potencialidades de todos os alunos, características necessárias para que o processo de ensino se torne efetivo para alunos com e sem deficiência.

Araújo, Quixabeira, Padilhas e Ferreira (2020, p. 14) evidenciam que o esporte adaptado é um importante conteúdo "a ser trabalhado nas aulas de Educação Física na escola, devendo ser apreendido como elemento da cultura corporal do movimento, sendo considerado em seus aspectos psicomotores, sociorrelacionais e cognitivos". Os autores concluem que a escola, "[...] precisa funcionar como um elemento integrado [...] atender as questões dos alunos com deficiência [...] estar voltada para esses alunos, o discurso em relação a inclusão deve ser unanime" (Araújo; Quixabeira; Padilhas; Ferreira, 2020, p. 14). Entretanto, os autores supracitados salientam que a expressão "inclusão" ainda apresenta lacunas significativas que necessitam ser preenchidas no contexto da prática pedagógica. Mantoan (2003, p. 18) destaca que a inclusão total e irrestrita representa uma oportunidade de repensar o modelo escolar vigente, também questiona a tendência de responsabilizar o aluno por dificuldades que, muitas vezes, estão enraizadas nas próprias falhas do sistema de ensino. Para a autora, raramente se avalia criticamente 'o que' e 'como' a escola ensina, o que resulta na perpetuação de práticas excludentes que geram repetência, evasão e discriminação. Essa crítica evidencia que a consolidação de uma educação inclusiva efetiva exige não apenas adaptações estruturais, mas

uma transformação profunda nas concepções pedagógicas, nas práticas docentes e nas relações escolares. Corrobora-se com Mantoan (2003), quando afirma que a inclusão não é apenas a presença do estudante com deficiência em escola regular, mas sim ensinar a todos, alunos com e sem deficiência, juntos.

A inclusão busca garantir a participação plena e equitativa de todos os estudantes, independentemente de suas condições. A inclusão envolve uma mudança na estrutura e nas práticas da escola, com o objetivo de atender às necessidades de todos os alunos, criando um ambiente de aprendizagem que seja acessível e que respeite a diversidade. No modelo inclusivo, a escola não faz ajustes apenas na presença física do aluno com deficiência, mas modifica metodologias, currículos e avaliações para garantir sua plena participação nas atividades escolares (Firmoso, 2009).

Cunha Junior e Costa (2021) consideram a importância da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, destacam que há problemas com infraestruturas nas escolas, falta de acessibilidade, entre outras. O estudo teve por objetivo investigar o processo de inclusão nas aulas de Educação Física em uma escola ribeirinha localizada na Ilha do Combu, em Belém do Pará. Para tanto, os autores realizaram uma entrevista semiestruturada com uma estudante com deficiência, a interpretação dos dados foi efetivada por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados apontaram: falta de acessibilidade para o embarque e desembarque dos alunos com deficiência; a infraestrutura inadequada da escola e dos espaços utilizados nas aulas de Educação Física; a necessidade de formação específica ou continuada para os professores. Os autores constataram a necessidade de implementação de políticas públicas efetivas que atendam a educação ribeirinha que possibilitem de fato inclusão de alunos(as) com deficiência, especialmente nas aulas de Educação Física.

Contudo, em todas as pesquisas apresentadas, os autores se referem a análise de práticas pedagógicas de Educação Física com alunos com deficiência física ou motora. Com a presente investigação objetiva-se analisar não somente as práticas pedagógicas de Educação Física, nas turmas que tem alunos com deficiência física ou motora, mas também que tem alunos surdos e cegos. Destaca-se que foram encontradas apenas duas publicações que se referem a estas deficiências, mais especificamente como surdez e deficiência visual.

Nas pesquisas sobre as práticas pedagógicas inclusivas e Educação Física escolar, destacam-se quatro pesquisas que mais se aproximam com o objeto de estudo da presente investigação, as quais são relatadas a seguir.

A análise das práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física revela avanços significativos ao longo dos anos, evidenciados por diversos estudos. Souza e Pich (2013)

destacam a necessidade de uma reorientação na prática pedagógica da Educação Física. A abordagem metodológica adotada na pesquisa pelos autores foi a pesquisa-ação, e, a partir da Análise de Conteúdo, foram estabelecidas categorias como a formação inicial e continuada dos professores, o enfoque no rendimento esportivo e o desenvolvimento motor, e o sistema de avaliação do componente curricular Educação Física. Os autores argumentam que a inclusão escolar requer uma mudança de paradigma, a recusa dos modelos tradicionais de ensino, no sentido de adotar uma perspectiva reflexiva e crítica, capaz de superar limitações e promover maior equidade. Essa transformação implica preparar professores para lidar com a diversidade nas salas de aula e reconfigurar práticas pedagógicas que respeitem as individualidades dos estudantes.

Seguindo essa linha, El Tassa e Cruz (2016) aprofundam a discussão sobre como a formação docente aborda a inclusão escolar, enfatizando o papel fundamental da preparação dos futuros professores de Educação Física para a intervenção profissional. Para os autores, a inclusão demanda mais do que adaptação de conteúdos, exige habilidade do professor para traduzir as diferenças dos alunos. Os autores evidenciam que um dos principais desafios, enfrentados pelos professores de Educação Física para a inclusão escolar, é a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas para atender às necessidades e características individuais de cada aluno, incluindo aqueles com deficiência ou outras diferenças. Essa abordagem, de acordo com os autores, requer um olhar crítico sobre a Educação Física, enquanto prática social e cultural, afastando a visão centrada apenas na aptidão física, contribuindo assim para que o atendimento educacional oferecido pela escola considere a diversidade humana. Isso significa que os professores de Educação Física precisam refletir sobre suas práticas pedagógicas e buscar formas de adaptá-las para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. Os autores ressaltam que é fundamental que os cursos de Licenciatura em Educação Física incluam na grade curricular disciplinas que desenvolvam a temática inclusão escolar, capacitando os futuros professores para atender demandas específicas de alunos em contextos complexos e dinâmicos como aqueles que configuram a escola. Assim, a Educação Física poderá atuar como ferramenta inclusiva, promovendo a valorização da diversidade e uma interação mais respeitosa entre os alunos (El Tassa; Cruz, 2016).

Camargo (2018), por outro lado, concentra seu estudo na relação entre a Educação Física escolar e a inclusão social de pessoas com deficiência. A autora argumenta que a falta de acessibilidade e de inclusão nas aulas de Educação Física constituem os principais obstáculos à participação plena desses indivíduos nas atividades. Para Camargo (2018), a convivência entre alunos com e sem deficiência é essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva,

no entanto, ressalta que isso só será possível com investimentos em políticas públicas, formação de professores capacitados e melhorias na infraestrutura escolar. Dessa forma, a Educação Física não é apenas um espaço de prática esportiva, mas também uma oportunidade para a construção de valores sociais e inclusão efetiva, fomentando o respeito às diferenças e a igualdade de oportunidades.

Por fim, Lopes e Miguel (2021) abordam sobre as concepções metodológicas da Educação Física inclusiva, destacando como as estratégias pedagógicas podem promover a inclusão de forma efetiva. Os autores reforçam que os benefícios da prática de atividades físicas vão além da saúde física, abrangem o bem-estar emocional, a socialização e a autoestima. Os autores argumentam que, ao trabalhar conhecimentos da cultura corporal e respeitar as peculiaridades de cada aluno, a Educação Física pode combater o preconceito e valorizar a diversidade. Além disso, defendem que a aula de Educação Física deve ser um espaço inclusivo, e não uma plataforma exclusiva para a formação de atletas ou para a competição. Para isso, é essencial o desenvolvimento de políticas públicas que incentivem práticas pedagógicas inovadoras, além de pesquisas que auxiliem na identificação de métodos mais eficazes de inclusão.

Esses estudos indicam o avanço na compreensão das práticas inclusivas na Educação Física, desde a necessidade de mudanças estruturais até a valorização das individualidades e da diversidade. As pesquisas demonstram que a inclusão não é apenas uma adequação técnica, mas um processo cultural e político que exige esforço coletivo e contínuo para transformar a realidade escolar e promover uma sociedade mais inclusiva.

A discussão sobre o acesso e a acessibilidade de alunos com deficiência na Educação Física escolar é essencial para compreender as limitações e potencialidades das políticas educacionais inclusivas. O acesso refere-se à possibilidade de o aluno estar fisicamente presente no ambiente escolar, garantindo que ele tenha matrícula e frequência nas aulas. Contudo, a simples presença não assegura a inclusão efetiva. Já a acessibilidade vai além, abrange a adaptação dos espaços, materiais e práticas pedagógicas para que o aluno participe ativamente e tenha suas necessidades atendidas de forma integral.

O conceito de acessibilidade é multidimensional. Ele envolve desde adaptações arquitetônicas, como rampas, pisos táteis e equipamentos adaptados, até barreiras atitudinais, que dizem respeito a preconceitos e estigmas enfrentados pelos alunos com deficiência. No âmbito da Educação Física, isso inclui repensar as estratégias de ensino para que contemplem atividades inclusivas, valorizando as competências de todos os alunos e respeitando suas limitações. É fundamental que os professores estejam preparados para propor atividades que

não apenas integrem, mas realmente incluam esses estudantes, promovendo uma vivência coletiva enriquecedora.

As políticas educacionais contemporâneas apontam para a necessidade de ampliar a acessibilidade de forma sistemática e eficaz. A Lei Brasileira de Inclusão - LBI nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) e os documentos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), enfatizam que a educação inclusiva é um direito humano básico, exigindo ações concretas por parte do Estado e das instituições de ensino. No entanto, na prática, muitos desafios ainda persistem. Esses desafios incluem a formação insuficiente de professores, a falta de recursos pedagógicos e materiais adaptados e a resistência de algumas comunidades escolares em implementar mudanças significativas.

Ademais, a acessibilidade pedagógica é um elemento crucial. Ela pressupõe a construção de estratégias que permitam o aprendizado de todos os alunos, considerando suas particularidades. No caso da Educação Física, isso pode significar adaptar modalidades esportivas, promover dinâmicas colaborativas em vez de competitivas e incluir narrativas que valorizem a diversidade corporal e funcional. Assim, a aula de Educação Física deixa de ser um espaço excludente, baseado em padrões de desempenho, e se torna um ambiente de troca, aprendizado e desenvolvimento integral.

Portanto, o debate sobre o acesso e a acessibilidade de alunos com deficiência não pode ser reduzido a questões pontuais ou esporádicas. É necessário um compromisso coletivo, envolvendo gestores, professores, famílias e a sociedade, para que as políticas inclusivas se traduzam em práticas efetivas. Isso exige investimento contínuo em formação docente, recursos tecnológicos e pedagógicos, além de mudanças culturais que eliminem preconceitos e promovam uma visão mais ampla e respeitosa sobre as capacidades de cada indivíduo. Somente assim será possível consolidar a Educação Física como um espaço verdadeiramente inclusivo, que contribua para a formação de cidadãos conscientes e ativos em uma sociedade plural.

1.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: ESPECIFICIDADES, APROXIMAÇÕES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os processos psicológicos superiores originados na vida social e na interação de sujeitos compartilhando atividades, se referem ao postulado principal da Teoria Histórico-

Cultural (THC) de Vygotsky (1984)[3]. A THC (Vygotsky, 1987) advém da teoria do materialismo histórico-dialético desenvolvida por Marx (1989), a qual considera que a relação do homem com a natureza (homem/mundo) surge pela mediação por meio do trabalho.

Desse modo, baseando-se nos princípios da teoria marxista, Vygotsky, procurou construir uma nova psicologia, objetivando integrar "numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico" (Oliveira, 1993, p. 23).

Vygotsky (1987) correlaciona essa proposta marxista, defendendo que as questões psicológicas se concretizam por meio de concepções do trabalho humano, e o uso de instrumentos são recursos para o homem transformar seu meio e a si próprio, considerando que é através das interações que o homem se constitui um ser social e cultural.

O princípio da compreensão da THC (Vygotsky, 1987) se estabelece na obra *A Formação Social da Mente* (1984). Entretanto, a concepção social, cultural como motor do desenvolvimento humano se fundamenta em diversas outras obras do autor (1991, 1993, 1995, 1997, 2004, 2006). O autor parte da perspectiva marxista percebendo que as transformações na natureza humana ocorrem pelas transformações nos contextos históricos e na vida material do homem em sociedade.

A perspectiva da THC (Vygotsky, 1987) defende a existência de três traços comportamentais que diferencia o psiquismo humano do animal: a relação homem sociedade, que resulta da interação dialética do homem e o meio sociocultural em que vive; a origem cultural das funções psíquicas, pois a cultura é parte constitutiva da natureza humana; e a base biológica do funcionamento das funções mentais superiores e a mediação (Rego, 1996).

Outros pontos fundamentais da THC (Vygotsky, 1987) são direcionados aos conceitos de mediação e linguagem. Para o autor, a mediação é a relação indireta do homem com o mundo, pois acontece por meios ou ferramentas que possibilitam a tal relação, enquanto a linguagem é para ele, um ponto essencial. Ela é sistema simbólico fundamental, elaborado no curso da história social, responsável por organizar os signos em estruturas complexas, desempenhando papel fundamental na formação das características psicológicas humanas. Assim através da linguagem, é possível designar os objetos ao mundo exterior.

Para Vygotsky (2022), a deficiência é um defeito no desenvolvimento humano que pode afetar as funções psíquicas superiores, como a linguagem, o pensamento, a memória

[3] Em 1956, com a reedição soviética de seu livro "Pensamento e Linguagem" suas ideias começaram a ser expandidas. No Ocidente, surgiram em 1962 com a edição americana do mesmo livro e no Brasil, somente em 1984 com a publicação do livro "A formação social da mente".

cultural mediatizada e a percepção e orientação espacial. O autor considera que esses desvios secundários não estão diretamente relacionados com o defeito fundamental primário, mas são condicionados por ele. A obra de Vygotsky (1997, 2022), *Fundamentos de Defectologia*, examina essa relação entre os desvios primários e secundários no desenvolvimento anormal e como isso torna complexa a estrutura do defeito e sua compreensão correta.

Vygotsky (2022) concebe que os processos psicológicos têm sua natureza situada no âmbito das relações culturais, socialmente mediadas. Portanto, considera o ser humano como essencialmente social e histórico, que nas relações com os outros, em uma atividade intermediada pela linguagem, constitui-se como sujeito concreto. Isso significa que Vygotsky enfatiza a importância da interação social na formação do sujeito humano e no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Para ele, é por meio da interação com outras pessoas e do ambiente cultural em que vive que o indivíduo adquire as habilidades cognitivas e sociais, necessárias para se tornar um sujeito concreto e ativo na sociedade (Vygotsky, 2022).

Ao se referir sobre o processo de compensação nas crianças com deficiências de desenvolvimento, Vygotsky (2022) afirma que estas não acontecem de natureza biológica, mas sim pelo social. Por meio do social, estas crianças com deficiências de desenvolvimento podem superar suas limitações e alcançar um nível mais elevado de desenvolvimento cognitivo e social, interagindo com outras pessoas e com o ambiente em que vivem. A compensação não é um processo natural ou automático, mas depende da intervenção educacional adequada e da criação de um ambiente social favorável para o desenvolvimento da criança com deficiência (Vygotsky, 2022).

Nesse sentido, é essencial que a criança com deficiência esteja juntamente com as demais, para assim desenvolver sua aprendizagem, sendo prejudicial ao desenvolvimento a ausência dessa interação, conforme salienta Vygotsky (2022, p. 296):

> Sua ausência do coletivo ou a dificuldade do desenvolvimento social, por sua vez, condiciona o desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores, que, no caso de um desenvolvimento normal, surgem diretamente devido ao desenvolvimento da atividade coletiva da criança.

Desse modo, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores depende diretamente do desenvolvimento da atividade coletiva da criança. Quando uma criança com deficiência de desenvolvimento não consegue participar plenamente do coletivo ou tem dificuldades em se relacionar socialmente, isso pode levar a um desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores, que normalmente surgem como resultado direto da atividade coletiva. Por outro lado, quando uma criança é capaz de participar ativamente do coletivo e interagir

socialmente com outras pessoas, isso pode ajudar no desenvolvimento dessas funções psíquicas superiores e na superação das limitações impostas pela deficiência (Vygotsky, 2022).

Nessa perspectiva, além do direito a participação de todas as aulas, adaptações de conteúdos e avaliações, bem como práticas pedagógicas que possibilitem o acesso, a participação e inclusão de todos os educandos com deficiência ou não é imprescindível, incluindo as aulas de Educação Física. É inegável a contribuição de Vygotsky para a educação e à Educação Física, visto que a interação e inclusão proposta pelo autor, adequa-se as exigências da nossa realidade contemporânea, em todos os momentos em que se proporciona essas possibilidades por meio de atividades práticas, em que todos aprendam e interajam juntos, conforme proposto em nossas legislações e documentos oficiais.

Para Vygotsky (2022, p. 295-296):

> A dialética do desenvolvimento da criança anormal e de sua educação consiste, entre outras coisas, em que seu desenvolvimento e educação não se realizam pelas vias diretas, mas pelas indiretas. Como já referido, as funções psíquicas surgidas no processo do desenvolvimento histórico da humanidade e cuja estruturação depende da conduta coletiva da criança são as esferas que, em grande medida, permitem a nivelação e atenuação das consequências do defeito e que apresentam as maiores possibilidades para uma influência educativa.

Isso significa que, por meio da interação social e da educação adequada, é possível ajudar uma criança com deficiência a desenvolver suas habilidades cognitivas e sociais, superando suas limitações e alcançando um nível mais elevado de desenvolvimento. As funções psíquicas que surgem no processo histórico da humanidade incluem habilidades como linguagem, pensamento abstrato, memória, atenção, entre outras. Embora, a proposta do autor tenha sido formulada no início do século XX, podemos relacioná-la a contemporaneidade, quando atividades de jogos coletivos adaptados ou jogos de tabuleiros, por exemplo, são oportunizados nas aulas de Educação Física, objetivando o desenvolvimento da concentração, da memória e da atenção dos educandos no processo inclusivo.

De acordo com o Tomo V das Obras Completas de Vygotsky (1997, 2022) o cego, por exemplo, pode elaborar conceitos totalmente adequados aos videntes e totalmente concretos sobre os objetos que ele não pode perceber com a visão. Isso significa que o cego pode aprender por meio de outros sentidos, como o tato e a audição, e também por meio da imaginação e da abstração. Além disso, Vygotsky (1997, 2022) destaca que o fato de que o cego pode elaborar conceitos totalmente adequados aos dos videntes, é um fator de importância de primeira ordem para a psicologia e a pedagogia do cego.

Em relação às práticas pedagógicas com alunos cegos, o professor de Educação Física deve utilizar outros sentidos, como o tato e a audição, para ensinar ao aluno cego. Além disso, é importante que o professor forneça informações inscritas sobre os objetos e conceitos abstratos para ajudar o aluno cego a compreender melhor o mundo ao seu redor. O professor também pode utilizar recursos didáticos especiais, como livros em Braille ou audiolivros, livros em formato Mec-Dayse[4] para ajudar o aluno cego a aprender.

O professor de Educação Física precisa estar ciente das patologias dos seus alunos com deficiência visual, pois, caso tenham deslocamento de retina, o ideal será não realizar atividades que necessitem de esforço físico. É preciso saber sobre o desenvolvimento de lateralidade, de orientação e de mobilidade para adaptar as atividades que eles possam participar, principalmente nas atividades que envolvam práticas corporais. Há também a necessidade de o professor de Educação Física saber o nome do seu aluno cego, evitando usar palavras ou dar orientação de comando sem referir-se ao nome deste, sempre tocando no ombro ao se referir a ele, ou seja, utilizar a percepção tátil cinestésica e evitar ambiente com muito barulho, evitando desorienta-lo ou confundi-lo. Em relação aos alunos com ausência de audição, ou seja, os surdos, Vygotsky (2022), salienta que a educação ensina o surdo a entender a linguagem oral, ao ler por meio dos lábios da pessoa que lhe fala, isto é, substituindo a audição por signos visuais, por movimentos da boca e dos lábios. Ou seja, se ensina a pessoa surda a falar utilizando o tato, o signo na imitação e as sensações sinestésicas. Isso significa que o surdo pode aprender por meio de outros sentidos e também por meio da leitura labial e da imitação visual dos movimentos da boca e dos lábios. Além disso, o autor destaca que é importante considerar que cada pessoa surda tem suas próprias características individuais e necessidades educacionais específicas (Vygotsky, 2022).

Para Vygotsky (2022), o professor deve ensinar à pessoa surda a linguagem oral, considerando que seu aparato articulatório geralmente não está danificado. Isso significa que o professor deve ensinar ao aluno surdo a entender a linguagem oral, ao ler por meio dos lábios da pessoa que lhe fala, isto é, substituindo os sons por sinais visuais, por movimentos da boca e dos lábios. Além disso, o professor pode utilizar recursos didáticos especiais, como vídeos com legendas ou intérpretes de língua de sinais para ajudar o aluno a aprender. É importante lembrar que cada aluno surdo tem suas próprias necessidades educacionais específicas e é

[4] Livro ou documento que transforma texto escrito em áudio, permitindo acesso a qualquer tipo de informação escrita, disponível para leitura no computador por uma tecnologia denominada *Mec-dayse* oferece recursos de navegabilidade muito simples. A partir de movimentos de teclas de atalhos ou do mouse, o leitor pode fazer anotações e marcações no texto, avançar e recuar na leitura etc. (MEC, 2009).

importante adaptar as práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada aluno.

Importante destacar, que Vygotsky (2022) escreveu sua obra Fundamentos de Defectologia[5] no fim do século XIX e início do século XX, em um contexto conturbado no território Russo, em que não havia o discurso do ensino da Linguagem de Sinais as pessoas surdas. O autor ainda aborda, além da educação do cego e do surdo, sobre a criança com atraso mental, salientando que educar crianças com esta deficiência, não é ensiná-las a apalpar, a sentir odores, a ouvir e ver, mas também a utilizar seus cinco sentidos, dominá-los e aplicá-los racionalmente segundo sua própria intenção, transmitir-lhe os mesmos rudimentos e, ao mesmo tempo, as mesmas bases da percepção da realidade. Isso significa que o deficiente mental pode aprender por meio de atividades que envolvam seus sentidos e que certamente ele desenvolve suas habilidades perceptivas. Além disso, Vygotsky (2022) destaca que assim como as demais deficiências, é importante considerar as necessidades educacionais específicas de cada criança com deficiência mental e as atividades educativas adaptadas para atender às suas necessidades individuais.

Em relação à deficiência mental, o professor precisa ensinar a criança a utilizar seus cinco sentidos, dominá-los e aplicá-los racionalmente segundo sua própria intenção. Isso significa que o professor deve utilizar atividades que envolvam os sentidos do aluno para ajudá-lo a desenvolver suas habilidades perceptivas. O professor pode utilizar recursos didáticos, técnicas especiais e pedagógicas específicas para ajudar o aluno com deficiência mental a aprender de forma mais eficaz.

A mediação cultural pelo trabalho/prática pedagógica do professor, se refere a "*modus faciendI*[6]", e, logo podemos considerar como a prática pedagógica deste professor, "o provimento dos meios de aquisição de conhecimentos científicos e de desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas", ou seja, são elementos interligados e elementares para o processo de desenvolvimento (Libâneo, 2004, p. 5).

Portanto, para Davydov (1986) as práticas pedagógicas são fundamentais para promover o desenvolvimento mental dos alunos por meio do ensino e da educação.

De acordo com Libâneo (2004) Leontiev investigou os fundamentos do desenvolvimento psíquico humano e sistematizou uma teoria psicológica da atividade e da consciência. A partir dessas bases e de outros estudos controlados pela escola de Vygotsky,

[5] Esta obra tem sua data de produção desconhecida, mas provavelmente foi escrita entre 1924 e 1931 (Vygotsky, 2011).
[6] É uma expressão em latim que pode ser traduzida como "modo de fazer" ou "maneira de agir".

especialmente de D. Elkonin, foi possível compreender que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é desigual e não simultâneo, ou seja, cada função tem seu próprio ritmo de desenvolvimento e um estágio ótimo que ocorre no período em que essa função é predominante na atividade. Portanto, Vygotsky destaca a formação não simultânea e desigual das funções psíquicas distintas como uma característica importante para o desenvolvimento da psique humana (Libâneo, 2004).

Vygotsky (2022) enfatiza que as funções psicológicas superiores se desenvolvem em momentos diferentes e em ritmos diferentes ao longo da vida de uma pessoa e que cada função tem um momento ideal para ser desenvolvida. Ele também destaca a importância da atividade na formação dessas funções psicológicas superiores e como a interação social pode influenciar seu desenvolvimento. O autor afirma que: "[...] as fontes de desenvolvimento dos processos psíquicos sempre são sociais". Somente mais tarde, essas fontes adquirem um caráter psicológico individual (Vygotsky, 2022, p. 463).

A THC (Vygotsky, 1987) é uma abordagem teórica que busca compreender o desenvolvimento humano a partir da relação entre indivíduo e sociedade. Segundo essa teoria, o desenvolvimento humano é um processo histórico e social, que ocorre por meio da interação do indivíduo com o meio ambiente e com outras pessoas. A escola tem um papel fundamental nesse processo, pois é um espaço de aprendizagem significativo e desafiadora, que promove o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos. A THC (Vygotsky, 1987) também destaca a importância do papel da linguagem no desenvolvimento humano, defendendo que a linguagem é uma ferramenta fundamental para a construção do conhecimento e para a mediação das relações sociais (Vygotsky, 1987).

Na perspectiva histórico-cultural, o ensino desenvolvimental é uma forma de ensino que tem como objetivo promover o desenvolvimento mental dos alunos por meio da apropriação da cultura e do desenvolvimento do pensamento teórico. Segundo a Teoria Histórico-Cultural da Atividade, especialmente a Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov (1988), o ensino propicia a formação de conhecimentos científicos e incorpora processos de pensamento, enquanto forma o pensamento teórico e desenvolve ações mentais mediante a solução de problemas que suscitam a atividade mental do aluno. Com isso, o aluno assimila o conhecimento teórico e as capacidades e habilidades relacionadas a esse conhecimento (Davydov, 1988).

Davydov (1988) concluiu que o ensino desenvolvimental voltado para a formação do pensamento teórico é uma forma de ensino que permite a apropriação da cultura e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos, por meio da solução de

problemas que suscitam a atividade mental do aluno." Portanto, a conclusão de Davydov é que o ensino desenvolvimental voltado para a formação do pensamento teórico é uma forma eficaz de ensino que promove tanto a apropriação da cultura quanto o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos (Davydov, 1988).

A aplicação da epistemologia didática na prática do ensino envolve alguns aspectos fundamentais, tais como: Compreender os fundamentos do processo de ensino e aprendizagem: os professores precisam ter uma sólida formação teórica para compreender a realidade educacional como um todo e os processos de ensino e aprendizagem em particular. Isso lhes permitirá desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes e adequadas às necessidades dos alunos. Identificar a zona de desenvolvimento próximo dos alunos: a epistemologia psicológico-didática destaca a importância da mediação pedagógica e da zona de desenvolvimento próximo no processo de aprendizagem dos alunos. Isso significa que os professores podem identificar as necessidades individuais dos alunos e propor atividades que os desafiem a seguir em seu desenvolvimento intelectual. Criar um ambiente colaborativo em sala de aula: a interação social é fundamental no processo de aprendizagem, segundo as teorias histórico-culturais e do ensino desenvolvimental. Os professores podem criar um ambiente colaborativo em sala de aula, incentivando os alunos a trabalharem juntos e compartilharem ideias. Buscar formação continuada: sendo importante destacar que a formação continuada dos professores é fundamental para que possam se atualizar constantemente sobre as teorias e práticas pedagógicas mais eficazes. Esses são apenas alguns aspectos da aplicação da epistemologia psicológico-didática na prática do ensino (Rosa; Sylvio, 2016).

A Teoria de Davydov (1988) é uma extensão da THC de Vygotsky (1987), e ambos os autores apoiaram a ideia de que o desenvolvimento humano é um processo social e histórico, que ocorre por meio da interação com o meio ambiente e com outras pessoas. Além disso, ambos os autores enfatizam a importância do papel da educação no desenvolvimento humano, defendendo que a escola deve ser um espaço de aprendizagem significativo e desafiador, que promove o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos. A principal contribuição de Davydov para a THC de Vygotsky foi a proposta do Ensino Desenvolvimental, que busca integrar teoria e prática pedagógica para promover o desenvolvimento pleno dos alunos (Baptista; Miranda, 2012).

Davydov (1988) considera que os problemas da escola em relação às práticas pedagógicas, envolvem a melhoria dos conteúdos e dos métodos de trabalho com as crianças, de modo a influenciar positivamente o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos.

Tanto a THC (Vygotsky, 1987) como a Teoria do Ensino Desenvolvimental (Davydov, 1988) podem ser utilizadas para fundamentar as práticas pedagógicas na Educação Física escolar, pois possibilitam a compreensão de como ocorre o processo de apropriação do conhecimento pelos estudantes e estabelecem as relações entre o ensino dos conhecimentos escolares e o desenvolvimento intelectual individual dos alunos. Ambas as teorias destacam a importância da mediação e da zona de desenvolvimento proximal no processo de aprendizagem.

Uma das principais formas é por meio da mediação, que é a intervenção do professor no processo de aprendizagem dos alunos. O professor pode mediar o conhecimento, ajudando os alunos a compreenderem conceitos complexos e relacioná-los com suas experiências cotidianas. Outra forma de aplicar essas teorias é por meio da zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível atual de desenvolvimento do aluno e seu potencial de desenvolvimento. O professor pode identificar essa zona e propor atividades que desafiem os alunos a progredir em seu desenvolvimento intelectual.

Além disso, a THC (Vygotsky, 1987) e a Teoria do Ensino Desenvolvimental (Davydov, 1988) destacam a importância da interação social no processo de aprendizagem. O professor pode criar um ambiente colaborativo em sala de aula, incentivando os alunos a trabalharem juntos e compartilharem ideias. São apresentados alguns aspectos específicos da aplicação das referidas na prática pedagógica no âmbito escolar, entre elas, destacam-se: a importância da mediação do professor no processo de aprendizagem dos alunos; a identificação da zona de desenvolvimento proximal dos alunos e a proposição de atividades que desafiem os alunos a avançarem em seu desenvolvimento intelectual; a criação de um ambiente colaborativo em sala de aula, incentivando os alunos a trabalharem juntos e compartilharem ideias. Esses aspectos são fundamentais para que o ensino na escola possa contribuir para o desenvolvimento omnilateral das crianças e jovens, conforme proposto pela THC (Vygotsky, 1987) e a Teoria do Ensino Desenvolvimental (Davydov, 1988).

Uma análise da abordagem de Vygotsky e Leontiev sobre o problema do desenvolvimento mental permite que cheguemos às seguintes conclusões. Primeiro, no sentido mais amplo, a educação e o ensino de uma pessoa não são nada mais que sua "apropriação", a "reprodução" por ela das capacidades dadas histórica e socialmente. Segundo a educação e o ensino ("apropriação") são formas universais de desenvolvimento mental humano. Terceiro, a "apropriação" e o desenvolvimento não podem atuar como dois processos independentes, pois se correlacionam como a forma e o conteúdo de um único processo de desenvolvimento mental humano (Davydov, 1988, p. 54).

A epistemologia psicológico-didática de Vygotsky (1987) e de Davydov (1986), respectivamente, pode ajudar a melhorar a qualidade do ensino na Educação Básica de diversas maneiras. Em primeiro lugar, permitem que os professores compreendam os fundamentos do processo de ensino e aprendizagem, o que lhes possibilita desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes e adequadas às necessidades dos alunos. Além disso, a epistemologia psicológico-didática destaca a importância da mediação pedagógica e da zona de desenvolvimento próximo no processo de aprendizagem dos alunos. Isso significa que os professores podem identificar as necessidades individuais dos alunos e propor atividades que os desafiem a seguir em seu desenvolvimento intelectual. Outro aspecto importante é que a epistemologia psicológico-didática enfatiza a importância da interação social no processo de aprendizagem. Isso significa que os professores podem criar um ambiente colaborativo em sala de aula, incentivando os alunos a trabalharem juntos e compartilharem ideias. Por fim, a epistemologia psicológico-didática também destaca a importância da formação continuada dos professores, para que estes possam se atualizar constantemente sobre as teorias e práticas pedagógicas mais eficazes. Dessa forma, os professores podem oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos (Davydov, 1988).

Pode-se dizer que a interação social é fundamental no processo de aprendizagem, segundo as teorias histórico-culturais e do ensino desenvolvimental. Os professores podem criar um ambiente colaborativo em sala de aula, incentivando os alunos a trabalharem juntos e compartilharem ideias. É importante destacarmos que a formação continuada dos professores é fundamental para que possam se atualizar constantemente sobre as teorias e práticas pedagógicas mais eficazes. Esses são apenas alguns aspectos da aplicação da epistemologia psicológico-didática na prática do ensino (Rosa; Sylvio, 2016).

Miranda e Baptista (2012) mencionam que ao longo da história da Educação Física no Brasil, várias propostas têm sido mantidas como forma de mecanização, pedagogização, sociologização e humanização dos elementos formativos do aluno. Os autores destacam que a Educação Física escolar tem sido marcada por abordagens predominantemente tecnicistas, esportistas e biologicistas, e que a dicotomia existente entre o conhecimento prático e o conhecimento teórico tem implicado na ascendência destas abordagens, em contrapartida aos modelos humanistas, fenomenológicos e interacionistas. Os autores destacam a importância de considerar o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos na prática pedagógica da Educação Física, bem como a necessidade de estabelecer objetivos claros e motivadores para promover o desenvolvimento pleno dos mesmos (Miranda; Baptista, 2012).

Importante considerar o desenvolvimento cognitivo na prática pedagógica da Educação Física, pois o desenvolvimento humano é um processo integrado e não pode ser

considerado em seus aspectos de forma isolada, como o físico, o cognitivo, o afetivo e o social. Segundo a Teoria Histórico-Cultural o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação do indivíduo com o meio ambiente e com outras pessoas, envolve aspectos físicos, cognitivos e afetivos. Portanto, para promover um desenvolvimento pleno dos alunos, é necessário considerar todos esses aspectos na prática pedagógica da Educação Física. Além disso, a prática de atividades físicas pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois estimula a coordenação motora fina e grossa, a percepção espacial e temporal (Miranda; Baptista, 2012).

É de grande relevância atuar com os alunos de forma desenvolvimental na Educação Física escolar. Nessa direção, Miranda e Baptista (2012), sugerem algumas possibilidades de ação pedagógica que podem ser utilizadas para atuar com os alunos de forma desenvolvimental, tais como: considerar o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos na prática pedagógica da Educação Física; estabelecer objetivos claros e desafiadores para promover o desenvolvimento pleno dos alunos; utilizar abordagens humanistas, fenomenológicas e interacionistas na prática pedagógica da Educação Física; promover uma aprendizagem significativa e desafiadora, que estimule o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos; valorizar a linguagem como ferramenta fundamental para a construção do conhecimento e para a mediação das relações sociais. No entanto, os autores destacam que essas perspectivas não devem ser aplicadas de forma mecânica, sem considerar as particularidades de cada contexto educacional, mas sim vistas como possibilidades que devem ser aprofundadas, discutidas e analisadas criteriosamente, para que possam ser adaptadas e aplicadas de forma adequada à realidade da Educação Física escolar, contribuindo assim para o desenvolvimento pleno dos alunos (Miranda; Baptista, 2012).

Nessa perspectiva, para atuar com os alunos de forma desenvolvimental na Educação Física escolar, faz-se necessário considerar o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social dos alunos, estabelecendo objetivos claros e desafiadores, utilizando abordagens humanistas e valorizando a linguagem como ferramenta fundamental para a construção do conhecimento.

CAPÍTULO 2
EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, INCLUSÃO: LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS E DOCUMENTOS CURRICULARES

Neste capítulo, apresentam-se as primeiras implementações de Políticas Educacionais Inclusivas e legislações oficiais, direcionadas às pessoas com deficiência no Brasil e no Estado do Paraná, considerando-se os caminhos legais para que estas pessoas pudessem frequentar as escolas de ensino regular.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

A história sobre as pessoas com deficiência perpassou por diferentes contextos históricos e sociais indicando que necessidades especiais da humanidade sempre existiram, devido ao acometimento de algum aspecto considerado fora da normalidade. Estas pessoas passaram por variados modos de preconceitos e discriminações, passando por acentuada exclusão, até mesmo pela própria família, pela sociedade, além de eliminações, confinamentos em Santa Casas, prisões ou na própria residência (Silva, 1987).

No Brasil, após a independência em 1822, durante o período imperial que perdurou até 1889 com a Proclamação da República, foi marcado pela inexistência de assimilação das diferenças sociais, econômicas, raciais e principalmente das pessoas com deficiência. A primeira iniciativa com o tratamento das pessoas com deficiência, vistas como "alienadas", se deu com o Decreto nº 82 em 18 de julho de 1841, que determinou a criação do primeiro Hospital Nacional de Alienados Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, destinado ao "tratamento dos alienados". Este hospital ficou anexado primeiramente à Santa Casa de Misericórdia iniciando seu funcionamento efetivo no ano 1852 (Mazzotta, 1996).

No Brasil, por insistência do Imperador Dom Pedro II (1840-1889), seguia-se o movimento europeu e era criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant), por meio do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Três anos depois, em 26 de setembro de 1857, o Imperador, apoiando as iniciativas do Professor francês Hernest Huet, funda o Imperial Instituto de Surdos Mudos[7], atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que passou a atender pessoas surdas de todo o país, a maioria abandonada pelas famílias (Mazzotta, 1996).

[7] Esse vocábulo surdo-mudo é incorreto, não se usa mais em nossa contemporaneidade, pois o indivíduo não fala por não ter conhecimento de sons, devido a doença que lhe causa deficiência auditiva ou surdez. A surdez não implica necessariamente mudez, muitas pessoas surdas falam.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos no ano de 1891, em homenagem ao ilustre diretor do Instituto, recebeu o nome de Instituto Benjamim Constant, enquanto o Imperial Instituto de Surdos-Mudos em 1957 passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Outros institutos surgiram em algumas regiões do Brasil como: Instituto São Rafael em Belo Horizonte no ano de 1926, o Instituto Padre Chico em São Paulo no ano de 1956 e ainda o Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES) em Londrina no Estado do Paraná.

Com o advento da República, o Hospital Nacional de Alienados no Rio de Janeiro Dom Pedro II, se desvincula da Santa Casa de Misericórdia se tornando Hospício Nacional de Alienados, instaurando-se neste, em 1904 o Pavilhão – Escola *Bourneville* objetivando o atendimento a criança considerada “anormal” no Brasil, buscando articular tratamento médico à educação destas crianças (Brasil, 1889, 1903).

Até a primeira metade do século XX, houve expansão, de forma lenta, de alguns institutos prioritários para pessoas cegas e surdas em outras cidades, atendendo pequenos grupos, mas ainda ocorrendo a marginalização social e educacional da maioria dos grupos de pessoas com deficiências. Devido a essa escassez de atendimento as demais deficiências e a falta de concretizações de novas instituições pelo Estado, a sociedade civil se organizou criando instituições privadas para levar a assistência na saúde e na educação, necessária as demais pessoas e crianças com deficiência. Entre essas instituições destacam-se as Sociedades Pestalozzi (1932), as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE (1954), que surgiram para o atendimento das pessoas com deficiências intelectuais especificamente, pois estas eram consideradas loucas que deveriam ser tratadas em hospícios (Mazzotta, 1996).

A preocupação com as pessoas com deficiência física teve início na Europa e nos Estados Unidos no período pós-guerra, buscando que vítimas com consequências físicas pudessem retornar a vida em sociedade. Nessa perspectiva, surgem vários centros de reabilitações que inspiraram a abertura de centros similares àqueles localizados em outros lugares no mundo.

Entretanto, no Brasil após meados da década de 1950, havia muitas pessoas com deficiência física, não vítimas de guerras, mas vítimas do surto de Poliomielite que havia iniciado no início do século XX, acometendo em 1953 a maior epidemia da história brasileira.

O primeiro centro de reabilitação à deficiência física aconteceu com a fundação da Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR) em 1954, financiada por grandes empresários brasileiros, e sob a idealização do arquiteto Fernando Lemos, cujo filho possuía sequelas da Poliomielite. Devido ao surto da poliomielite, surgem outras associações

filantrópicas como a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), atual Associação de Assistência à Criança Deficiente), fundada em 1950. Em 1956, foi fundado o Instituto Bahiano de Reabilitação (IBR) de Salvador/BA, e em 1958 a Associação Fluminense de Reabilitação (AFR) de Niterói-RJ (Diniz; Medeiros; Barbosa, 2009).

Com as campanhas nacionais de vacinação no Brasil, os casos de poliomielite e suas sequelas diminuíram. Entretanto, com a ampliação da urbanização e industrialização das maiores cidades, aumentam os casos de deficiências associadas a esses fatores, bem como os demais acidentes ocorridos na sociedade (Diniz; Medeiros; Barbosa, 2009).

As primeiras instituições para pessoas com deficiência, localizadas no Rio de Janeiro, se dedicaram a poucos grupos de cegos e surdos, àquelas voltadas para a reabilitação de pessoas com deficiência física, surgiram por meio de organizações filantrópicas (Diniz; Medeiros; Barbosa, 2009).

Em 1973, o Ministério da Educação (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, o que impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência (Diniz; Medeiros; Barbosa, 2009).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Crianças (1988) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), fazendo parte da tendência mundial que vem consolidando a Educação Inclusiva (Brasil, 1994).

A inclusão de pessoas com deficiência na Educação Física escolar relaciona-se com o contexto histórico que inclui as políticas públicas e a realidade educacional. A legislação brasileira, inclui marcos, seguindo o que determina a Constituição da República Federativa do Brasil – CF (Brasil, 1988), outras legislações e políticas foram implementadas no Brasil em diferentes contextos históricos, entre estas se destacam: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/1996 (Brasil, 1996); a Lei da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nº 10.436/2002 (Brasil, 2002); o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver Sem Limites) - Decreto n° 7.612/2011 (Brasil, 2011); a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI nº 13.146/2015 (Brasil, 2015); o Programa Nacional do Livro e do Material Didático em formato acessível - Decreto nº 9.099/2017 (Brasil, 2017); a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018); o Tratado de Marraqueche, acesso as obras publicadas às pessoas com deficiência visual em versão impressa - Decreto nº 9.522/2018 (Brasil, 2018a); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2018 e 2020 (Brasil, 2018b, 2020). Tais

politicas asseguram direitos, mas a implementação de práticas pedagógicas inclusivas enfrenta desafios significativos. Os dados dos censos educacionais do IBGE (Brasil, 2006, 2010) mostram avanços nas matrículas, mas ainda existem falhas na efetivação da inclusão.

Embora a BNCC (Brasil, 2018) indique práticas inclusivas, muitos professores de Educação Física carecem de formação adequada, e as escolas enfrentam dificuldades em adaptar recursos pedagógicos e métodos de ensino. A teoria histórico-crítica propõe que a inclusão não se limita à presença física dos alunos na escola, mas sim deve buscar uma verdadeira participação no processo educativo, que exige reflexão contínua e adaptação das práticas pedagógicas às necessidades específicas dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE).

Portanto, é fundamental considerar não apenas as políticas de inclusão, mas também as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos docentes, com ênfase na necessidade de formação continuada e apoio às escolas para implementar verdadeiramente a inclusão no ambiente de ensino da Educação Física.

Destarte esse estudo investigativo estar relacionado a cegueira, surdez e a deficiência física/neuromotora, serão consideradas as principais políticas e legislações direcionadas a educação das pessoas com essas deficiências.

Entre 2010 e 2022, no Brasil houve um aumento significativo no número de pessoas com deficiência, conforme indicam os dados mais recentes do Censo Demográfico do IBGE (Brasil, 2023). Em 2010, 23,9% da população brasileira (45,6 milhões de pessoas) apresentava algum tipo de deficiência. Em 2022, o número de pessoas com deficiência aumentou, atingindo 28,7% da população total. Esse crescimento pode ser explicado por diversos fatores, incluindo o envelhecimento da população, políticas públicas que incentivam o reconhecimento das deficiências e, possivelmente, uma maior conscientização e identificação dos diversos tipos de deficiência.

O Censo Escolar do IBGE de 2023 indica importantes dados sobre a inclusão de alunos com deficiência no Brasil. Embora as matrículas de estudantes com deficiência tenham aumentado ao longo dos anos, ainda existem desafios significativos, principalmente em relação aos recursos de acessibilidade nas escolas. Em 2023, cerca de 25% das escolas não ofereciam nenhum tipo de recurso de acessibilidade. Entre as escolas que possuíam recursos adaptados, os mais comuns eram rampas (54,7%) e banheiros adaptados (52,8%), mas outros recursos mais específicos, como sinais sonoros e elevadores, eram raros.

Em relação à formação dos professores, houve um pequeno aumento na quantidade de docentes com formação continuada em educação especial, passando de 4,2% em 2012 para

6,1% em 2023. No entanto, as disparidades regionais ainda são grandes, com algumas capitais, como Vitória, apresentando maior avanço, enquanto outras, como Fortaleza, ainda enfrentam desafios consideráveis. Esses dados revelam que, embora a inclusão escolar tenha avançado, ainda há muito a ser feito em termos de acessibilidade e qualificação dos profissionais de ensino para garantir uma educação inclusiva de qualidade.

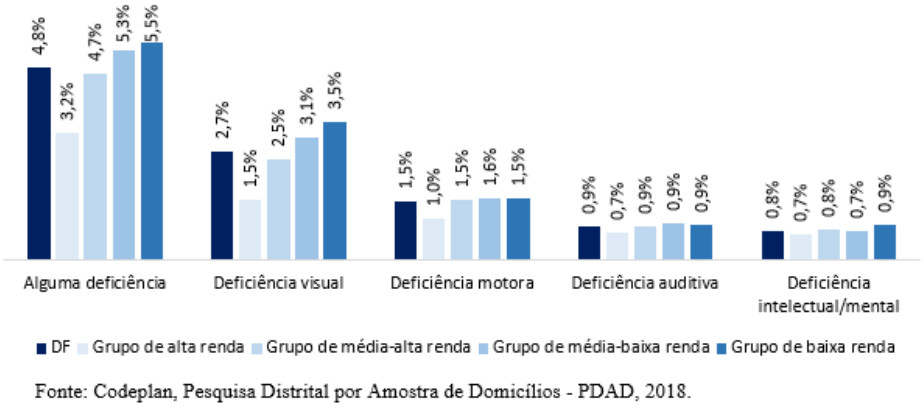
Em 2023, o IBGE publicou um estudo realizado em 2022, sobre o número de Pessoas com Deficiência (PcD) na população brasileira. Segundo o levantamento 8,9% dos brasileiros acima de 2 anos apresentam algum tipo de deficiência, o que equivale a 18,6 milhões de cidadãos (figura 1).

Figura 1: Índice de Pessoas com Deficiência (PcD) na população brasileira em 2022

Fonte: IBGE, 2023.

Esses dados evidenciam a evolução do quadro de deficiência no Brasil, que agora envolve um número maior de pessoas, refletindo, entre outras coisas, a maior cobertura de saúde e os avanços nas pesquisas de diagnóstico. Além disso, o aumento da população idosa, que é mais suscetível as condições de deficiência, contribui para essa alta, como evidenciado nas pesquisas realizadas sobre as faixas etárias mais afetadas (figura 2).

Figura 2: Percentual de pessoas com deficiência em relação a população total, por tipos de deficiência e grupos de renda**, Distrito Federal, 2018



Fonte: Codeplan, Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD, 2018.

O conhecimento desses dados, que resultam das pesquisas, é fundamental para que as políticas públicas se adaptem à nova realidade, focando no acesso à educação e serviços de saúde adequados, além da promoção da inclusão e acessibilidade em diversas esferas da vida social, como o mercado de trabalho, espaços públicos, e a educação com ênfase na Educação Física e outras disciplinas.

As pessoas com deficiência têm necessidades diferenciadas, de acordo com o tipo de deficiência que apresentam, mas os direitos são os mesmos na sociedade, que incluem acesso à educação e a saúde, entre outros.

A CF (Brasil, 1988) aponta garantias às pessoas com deficiência como a não discriminação, o direito à seguridade social, a inclusão e a garantia de assistência social, além de responsabilizar a União de legislar temáticas que protegem e integram as pessoas com deficiência na sociedade. A CF (Brasil, 1988) nos Artigos 205 e 206 afirma respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). O Artigo 208, da CF (Brasil, 1988) determina a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade, afirmando o dever do Estado em garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Sendo assim, é necessário compreender que a CF (Brasil, 1988) ao referir-se a uma educação para todos, preconiza a aceitação das diferenças e a valorização das pessoas com qualquer tipo de deficiência, sejam físicas, sensoriais ou mentais, sendo, portanto, direcionada à inclusão dos alunos com deficiência.

A Educação Especial está fundamentada na LDB nº 9394/1996 (Brasil, 1996), a qual institui os serviços de apoio especializado na escolar regular prescrevendo o AEE realizado em classes, escolas ou serviços especializados, buscando atender as peculiaridades dos alunos, caso não seja possível a inclusão dos mesmos em classes do ensino comum. A Educação Especial, também é vista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), como uma subárea da área de conhecimento, denominado Tópicos específicos da Educação. A mesma fundamenta a utilização de diferentes metodologias, equipamentos específicos, produção de materiais didáticos e desenvolvimento de tecnologia assistiva, que são ofertadas aos estudantes com deficiência, preferencialmente em escolas regulares inclusivas, "mas não exclusivamente"[8] nestas escolas (Brasil, 2020).

A LDB nº 9394/1996 (Brasil, 1996), apresenta o Capítulo V dedicado exclusivamente a Educação Especial, em seu Art. 58 define a Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No referido capítulo, afirma-se que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial". Também assevera que "o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular". Além disso, o texto trata da formação de professores, de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

Em 2001, instituiu-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – DNEEEB (Brasil, 2001) por meio da Resolução do CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, determinando às escolas reorganização para o atendimento dos estudantes com necessidades especiais, cabendo a esta, a asseguridade de uma educação de qualidade. Em seu Art. 3º as Diretrizes definem a Educação Especial como modalidade da educação escolar, a qual define a proposta pedagógica assegurando recursos e serviços educacionais especializados, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns. Também define que o atendimento dos estudantes

[8] Termo utilizado na PNEE (Brasil, 2020) para enfatizar que alguns estudantes podem estar em classes e escolas especializadas.

com deficiência seja realizado em classes comuns do ensino regular, com flexibilizações e adaptações curriculares dos conteúdos básicos, com uso de metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados respeitando as peculiaridades de cada estudante que apresenta necessidades educacionais especiais, com a atuação colaborativa do professor especializado em Educação Especial (Brasil, 2001).

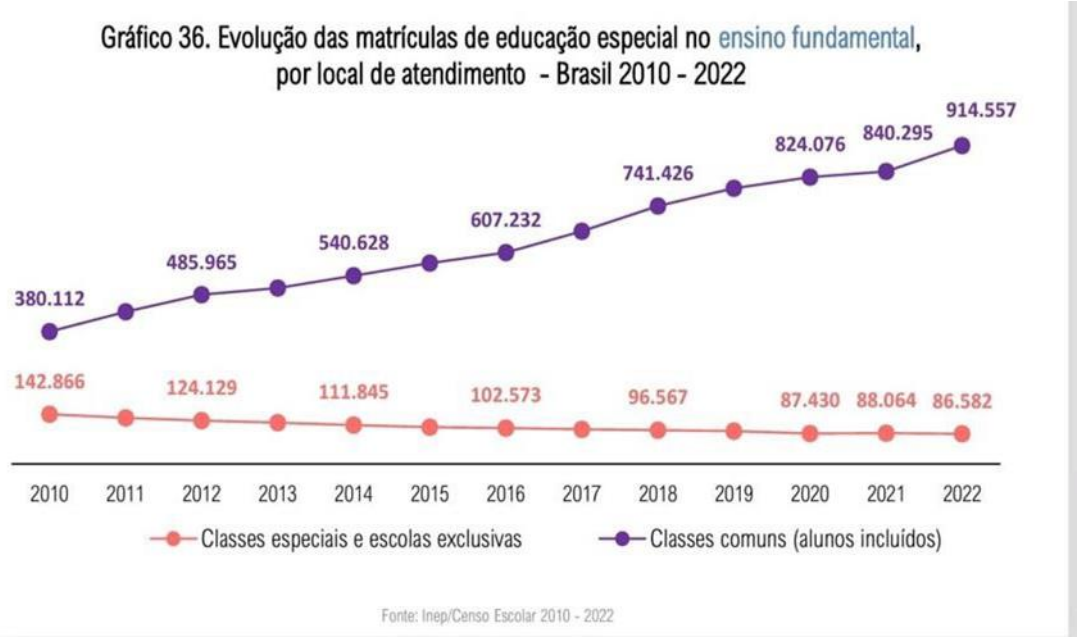
Ainda no ano de 2001, o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001) estabelece objetivos e metas para a garantia de uma educação inclusiva para o atendimento à diversidade humana nos sistemas de ensino.

Com o intuito de aperfeiçoar a formação de professores da Educação Básica, a Resolução CNE/CP nº1/2002 (Brasil, 2002a) estabelece as diretrizes definindo que as instituições do Ensino Superior, organizasse currículos direcionados a e diversidade contemplando estudantes com necessidades especiais. Nesse mesmo viés da formação de professores, a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002b) reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e que esta seja institucionalizada como componente curricular nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Além dessas legislações, também se aprovou as Diretrizes e Normas para o uso, ensino e difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino (Brasil, 2002c; 2002d).

Em 2008, foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-I (Brasil, 2008). Esta política teve como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando todos os sistemas de ensino brasileiros a garantia de acesso ao ensino regular, a participação, aprendizagem e a continuidade de ensino mais elevados. Diante dessa política, a modalidade de Educação Especial se faz presente na transversalidade, iniciando na Educação Infantil até o Ensino Superior, ofertando o AEE na formação de professores e demais professores e profissionais das escolas, além de garantia de acessibilidade arquitetônica, entre outras garantias.

O Censo Escolar de 2010-2022 indica que por local de atendimento, no ensino fundamental registram-se 380.112 matrículas dos alunos com deficiência no ensino regular em 2010. Em 2022 esse número quase triplica, sendo de 914.557 matrículas. Em relação as matrículas nas classes especiais e escolas exclusivas, os dados indicam que em 2010 foram realizadas 142.866 matrículas, já em 2022 esse número diminuiu para 86.582 matrículas. A figura 3 demonstra a evolução das matrículas de educação especial no ensino fundamental, por local de atendimento no Brasil no período de 2010 a 2022.

Figura 3 – Evolução das matrículas de Educação Especial no ensino fundamental, por local de atendimento – Brasil 2010 – 2022



Fonte: Inep/Censo Escolar 2010 – 2022.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-I), instituída em 2008 no Brasil, é um marco significativo nas políticas educacionais brasileiras, direcionando os esforços para a inclusão plena de estudantes com deficiência no sistema de ensino regular. Esta política surge em um contexto de crescente reconhecimento da importância da educação inclusiva e da necessidade de garantir que alunos com deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais tenham acesso a uma educação de qualidade. Ela é inspirada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, que reforça os direitos dessas pessoas à educação e à participação plena na sociedade (Brasil, 2008).

A PNEE-I (Brasil, 2008) entende que a deficiência não deve ser vista apenas como um fator limitante, mas como um aspecto que requer ajustes no ambiente educacional para que a aprendizagem seja possível e acessível a todos. De acordo com a política, os estudantes com deficiência podem se beneficiar de uma série de adaptações pedagógicas, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é oferecido nas escolas regulares com o objetivo de fornecer o suporte necessário para superar as barreiras que possam surgir no processo de ensino-aprendizagem.

Estudantes com diferentes tipos de deficiência, como o transtorno do espectro autista (TEA), dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia e Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), têm suas necessidades específicas atendidas dentro desse modelo. A

PNEE-I (Brasil, 2008) também inclui os estudantes com altas habilidades ou superdotação, que apresentam um potencial superior à média em áreas cognitivas, criativas ou acadêmicas, e que demandam uma atenção diferenciada para o desenvolvimento dessas capacidades (Brasil, 2008). Esses alunos, apesar de possuírem habilidades extraordinárias, também enfrentam desafios no ambiente escolar, como o risco de subaproveitamento ou de não serem devidamente estimulados.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma das principais estratégias da PNEE-I (Brasil, 2008). Ele consiste em um conjunto de serviços, recursos e práticas pedagógicas que visam apoiar os estudantes com deficiência no processo de aprendizagem. Esse atendimento deve ser personalizado, considerando as especificidades de cada estudante, e deve ser realizado em espaços adequados, que proporcionem a acessibilidade necessária para que o aluno possa se desenvolver de acordo com seu potencial. A integração do AEE nas escolas regulares, ao invés de uma educação segregada, é uma das contribuições mais significativas da PNEE-I (Brasil, 2008) para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

No entanto, a implementação da PNEE-I (Brasil, 2008) ainda enfrenta muitos desafios. Apesar das normativas e diretrizes, muitas escolas ainda não possuem a infraestrutura necessária para a plena inclusão, como salas adaptadas, materiais pedagógicos acessíveis ou profissionais capacitados para lidar com a diversidade de necessidades educacionais. Além disso, a resistência de alguns setores da sociedade e a falta de sensibilização sobre a importância da educação inclusiva são barreiras que ainda precisam ser superadas. Portanto, é fundamental que haja um esforço contínuo para garantir que a PNEE-I (Brasil, 2008) se concretize de forma efetiva, com investimentos em formação de educadores, adequação dos espaços escolares e promoção de uma cultura inclusiva.

Por outro lado, a PNEE-I (Brasil, 2008) não deve ser vista apenas como uma política educacional, mas como uma mudança de paradigma social. Ela visa não apenas adaptar o sistema educacional às necessidades dos estudantes com deficiência, mas também promover uma transformação na forma como a sociedade enxerga a diversidade. A educação inclusiva não se limita ao espaço escolar, ela propõe uma reflexão mais ampla sobre como garantir a participação plena e efetiva de todas as pessoas na sociedade, sem discriminação ou exclusão. A PNEE-I (Brasil, 2008), portanto, deve ser entendida como uma ferramenta de empoderamento social, que contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Em 2009, a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009) Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que estabelece:

> Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:
> I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
> II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
> III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial
> elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

A LBI nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), marca um avanço significativo na proteção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. A LBI nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) foi estabelecida para assegurar a igualdade de condições e oportunidades, garantindo os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, promovendo sua participação plena e efetiva na sociedade. A referida legislação considera as pessoas com deficiência como aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, e busca garantir-lhes a participação em todas as esferas da vida social, política e econômica (Brasil, 2015).

Apesar do avanço legislativo, a implementação de uma inclusão efetiva no Brasil ainda enfrenta desafios. A LBI nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) exige que a sociedade e as instituições se adaptem para promover a acessibilidade e garantir que as pessoas com deficiência tenham as mesmas oportunidades que as demais. No entanto, a realidade é que, em muitos casos, ainda há uma grande discrepância entre a legislação e a prática, principalmente quando se trata de adaptações educacionais, acesso ao mercado de trabalho e infraestrutura pública.

A BNCC começou a ser discutida em 2015 e foi debatida ao longo de diversos governos, abrangendo várias gestões. Em 2018, foi publicada a versão final como documento normativo que define os direitos de aprendizagens essenciais para todos os alunos da Educação Básica no Brasil, possibilitando às diferentes regiões a liberdade de escolher seus processos educacionais, desde que sejam respeitadas as diretrizes indicadas no documento. Seu objetivo é garantir que estudantes em todo o território nacional tenham acesso a uma grade curricular similar nas diversas áreas do conhecimento, promovendo uma educação equitativa e de qualidade.

A BNCC (Brasil, 2018) desempenha um papel central na construção de uma educação inclusiva no Brasil, define as diretrizes que orientam o currículo escolar para todas as etapas da Educação Básica e, em seu texto, incluem diretrizes voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência, sugerindo a adaptação do currículo e a flexibilização de métodos e conteúdos. Embora a BNCC (Brasil, 2018) apresente a inclusão como um direito, sua implementação tem sido criticada por não indicar diretrizes claras sobre como as escolas devem fazer essas adaptações de forma eficaz.

Por um lado, a BNCC (Brasil, 2018) busca promover a inclusão de forma mais ampla, reconhecendo as diversidades nas salas de aula e a importância de métodos pedagógicos adaptados às necessidades dos estudantes com deficiência. No entanto, por outro lado, muitos críticos apontam que a BNCC (Brasil, 2018), apesar de suas boas intenções, não estabelece mecanismos suficientes para garantir que as escolas estejam devidamente preparadas para a inclusão. A formação de professores, por exemplo, é um ponto que precisa ser mais aprofundado. Os educadores precisam de uma formação específica para lidar com a diversidade, entender as dificuldades específicas dos alunos com deficiência e adotar práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão.

Outro aspecto crítico da BNCC (Brasil, 2018) é a falta de um direcionamento claro sobre a infraestrutura necessária para garantir a inclusão efetiva. Mesmo com as diretrizes para a adaptação curricular, muitas escolas ainda não possuem as condições físicas, como acessibilidade em seus prédios, nem recursos adequados, como materiais pedagógicos adaptados, para promover a educação inclusiva de forma eficaz. A BNCC (Brasil, 2018) não detalha como garantir esses recursos e como superar as limitações estruturais enfrentadas pelas escolas.

Em síntese, tanto a LBI nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) quanto a BNCC (Brasil, 2018) são marcos importantes para a inclusão das pessoas com deficiência no Brasil, mas a implementação dessas políticas ainda enfrenta grandes desafios. Para que a inclusão social e educacional seja efetiva, é fundamental que as políticas sejam acompanhadas por ações concretas, como o investimento em formação de professores, adaptações curriculares adequadas e infraestrutura acessível. A crítica à BNCC (Brasil, 2018), neste contexto, é de que ela ainda não traz soluções práticas suficientes para garantir a inclusão plena, sendo necessário um esforço contínuo para tornar as escolas de fato inclusivas.

A BNCC (Brasil, 2018) define a Educação Física como uma área essencial do conhecimento, mas a versão final do documento excluiu muitas referências a abordagens histórico-políticas. Gerando inúmeras críticas por diversos pesquisadores, como as de Neira

(2018), que argumenta que um documento abrangente e integrador, não deveria determinar fronteiras rígidas nos temas a serem estudados.

A Educação Física, na BNCC (Brasil, 2018), busca refletir sobre as práticas corporais e seus significados, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências que ampliem a consciência dos movimentos corporais e incentivem a participação ativa na sociedade. A BNCC (Brasil, 2018) sinaliza que três elementos compõem as práticas corporais na Educação Física sendo estes: Movimento corporal como elemento essencial; Organização interna, que pode ter maior ou menor grau, pautada por uma lógica específica; Produto cultural, que está vinculado ao lazer/entretenimento e/ou ao cuidado com o corpo e a saúde.

A BNCC (Brasil, 2018) propõe que as dimensões do conhecimento sejam abordadas na Educação Física, privilegiando oito dimensões do conhecimento, que devem ser abordadas de forma integrada, levando em conta sua natureza vivencial e subjetiva. As dimensões incluem: Experimentação, Uso e Apropriação, Fruição, Reflexão sobre a Ação, Construção de Valores, Análise, Compreensão e Protagonismo Comunitário. Além disso, sinaliza o papel do movimento humano no contexto da Educação Física, visto como parte integrante da cultura devendo ser interpretado de acordo com o contexto social e histórico dos envolvidos (Brasil, 2008).

O documento reconhece a diversidade de experiências pessoais e sociais das crianças, enfatizando a importância de considerar as características da comunidade local e a continuidade das experiências de brincar desenvolvidas na Educação Infantil. A BNCC (Brasil, 2018) também se alinha com a agenda da Organização das Nações Unidas para 2030, reafirmando valores nacionais e estimulando ações para a transformação da sociedade.

Apesar das críticas, a implementação da BNCC (Brasil, 2018) tem sido fundamental para transformar as estruturas sociais, educacionais e profissionais do país, estabelecendo diretrizes claras para garantir uma educação de qualidade e equitativa.

Em 2020, foi aprovada a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida - PNEE, instituída pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020). A PNEE (Brasil, 2020), apresentada pelo MEC, através da Secretaria de Modalidades, tem por objetivo ampliar o AEE para mais estudantes, aqueles que ainda não se beneficiam desse atendimento. Desse modo, traz uma nova perspectiva equitativa, garantindo às famílias e ao público-alvo da Educação Especial, o direito de escolha da instituição de ensino em que irá estudar, podendo ser em escolas regulares inclusivas e em classes e escolas especializadas. Assim, os pais dos alunos com deficiência tendo o direito de

optar por qual instituição, esta política, também reafirma a preferência de matrícula em escolas na rede regular de ensino (Brasil, 2020).

A PNEE (Brasil, 2020) reafirma a necessidade de intervenção pedagógica para todos os estudantes público-alvo da Educação Especial, mantendo a transversalidade, iniciando na Educação Infantil, devendo ser ofertada a todos que apresentarem algum atraso ou transtorno no neurodesenvolvimento. A referida política defende a garantia do acesso e sucesso na educação de todos os estudantes e que, ao longo da vida, essa educação seja nas escolas regulares ou especializadas, proporcione desenvolvimento aos mesmos e que assim possam alcançar autonomia (Brasil, 2020).

Para o MEC, esta nova PNEE (Brasil, 2020) garante a participação dos alunos com deficiência mediante o acolhimento, por meio de práticas pedagógicas equitativas e inclusivas promovendo a aprendizagem para todos ao longo da vida. O objetivo desta política é ampliar a inclusão preferencialmente em escolas regulares, conforme determina a LDB nº 9394/1996 (Brasil, 1996), bem como os compromissos que foram firmados com declarações internacionais por uma educação inclusiva. A referida política não nega o direito de as pessoas estarem matriculadas nas escolas regulares, mas exime as escolas dessa obrigatoriedade; abre a opção de atendimento a um grupo minoritário de estudantes com deficiência, que estão em escolas ou classes especiais, dedicando um olhar diferenciado para esse público-alvo, que não se beneficia e não se enquadra nas escolas e turmas regulares (Brasil, 2020).

Na perspectiva da PNEE (Brasil, 2020), a Educação Especial garante uma educação equitativa e inclusiva em salas regulares inclusivas, nas escolas e classes especializadas, escolas bilíngues de surdos, escolas-polo, salas de recursos multifuncionais e nos centros de AEE, além de serviço de AEE gratuito perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2020).

O Decreto nº 10.520 (Brasil, 2020), ao estabelecer, por meio da PNEE, a política de cotas e regras para a contratação de pessoas com deficiência, foi amplamente debatido e criticado pela comunidade acadêmica por diversos motivos. Embora tenha sido uma tentativa de ampliar a inclusão de pessoas com deficiência, as críticas se concentraram principalmente em sua execução e em aspectos que não atenderiam adequadamente às necessidades de inclusão real.

Um dos principais pontos de crítica é que o Decreto nº 10.520 (Brasil, 2020) não estabelece uma fiscalização eficiente da implementação das cotas nas empresas, o que resulta em um cenário em que muitas empresas não cumprem a legislação adequadamente. Além disso, a falta de especificações claras sobre a formação de ambientes inclusivos nas empresas é vista

como uma limitação significativa. A simples contratação de pessoas com deficiência, sem a garantia de acessibilidade física e pedagógica no ambiente de trabalho, não assegura a inclusão verdadeira e o empoderamento desses trabalhadores.

Além disso, o Decreto nº 10.520 (Brasil, 2020) foi criticado por não abordar de maneira eficaz as diversas deficiências e as necessidades específicas dos indivíduos com deficiência. Embora o Decreto busque garantir que as empresas cumpram cotas de contratação, não há um detalhamento adequado sobre como as empresas devem se preparar para integrar essas pessoas com deficiência de maneira digna e acessível, seja no aspecto físico, psicológico ou organizacional.

A comunidade acadêmica também aponta a falta de uma articulação clara entre o Decreto 10.520 (Brasil, 2020) e outras políticas públicas de apoio à pessoa com deficiência, como a LBI nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), o que pode gerar sobreposição de normas e dificultar a efetividade de ambas. Dessa forma, a crítica central ao Decreto nº 10.520 (Brasil, 2020) é que, embora ele tenha o intuito de promover a inclusão, faltam-lhe estratégias claras de implementação e monitoramento para garantir que a inclusão seja de fato realizada de maneira significativa.

Em relação à BNCC (Brasil, 2018), um aspecto relevante é que ela não dialoga de forma direta com as diretrizes do Decreto, o que poderia ajudar a promover uma maior articulação entre a educação e o mercado de trabalho para pessoas com deficiência, criando um ciclo mais inclusivo. A BNCC (Brasil, 2018) define a inclusão escolar, mas não traz uma ligação explícita com a inclusão profissional que poderia ser promovida pela política do Decreto, limitando, portanto, o impacto real da inclusão nos diferentes âmbitos da vida dessas pessoas.

Portanto, a crítica se concentra na falta de estratégias claras, de formação contínua e de fiscalização eficiente, aspectos essenciais para que as pessoas com deficiência possam, de fato, ocupar postos de trabalho de maneira efetiva e com uma adaptação que permita a sua plena participação.

Outra questão abordada na PNEE (Brasil, 2020) se refere àa fundamentação em pesquisas com evidências científicas conduzidas com rigor metodológico, possibilitando aos educadores a identificação de métodos e práticas inclusivas que alcançaram resultados positivos.

2.2 DOCUMENTOS CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ

2.2.1 Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos (Paraná, 2006)

As Diretrizes Curriculares da Educação Especial – DCEE (Paraná, 2006), para a construção de currículos inclusivos no Estado do Paraná, é um documento importante para a garantia legal da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas. Seus principais objetivos são: nortear o trabalho dos professores na construção de currículos inclusivos; garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública; promover uma educação inclusiva de qualidade. As DCEE (Paraná, 2006) buscam contemplar as especificidades dos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, sem perder de vista a contribuição dos diferentes componentes curriculares na formação integral dos alunos, ao longo do processo de escolarização.

As DCEE (Paraná, 2006) orientam os professores para o atendimento de alunos com diversas deficiências, incluindo as mentais, visuais[9], deficiências físicas/neuromotoras[10] e surdez, além de condutas típicas de síndromes e quadros neurológicos, psicológicos graves e psiquiátricos. Os serviços de apoio pedagógico especializado se destinam a esse público-alvo, possibilitando o acesso e a complementação do currículo comum ao aluno, por meio da oferta de recursos humanos, técnicos, tecnológicos, físicos e materiais. Esses serviços podem ser realizados no contexto da sala de aula ou em contraturno, e quando realizados em classes especiais ou em instituições especializadas da rede pública ou conveniada, são denominados serviços de atendimentos especializados, conforme previsto na legislação nacional (Paraná, 2006).

As DCEE (Paraná, 2006) não trazem orientações específicas para alunos com deficiência física/neuromotora. No entanto, o documento menciona que os serviços e apoios especializados se destinam ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais

---

[9] Considera-se a deficiência visual a pessoa com limitação ou perda das funções básicas do olho e do sistema visual, podendo ser uma pessoa cega com baixa visão. A cegueira pressupõe a falta de percepção visual devido a fatores fisiológicos ou neurológicos. A cegueira total ou simplesmente amaurose, caracteriza-se pela completa perda de visão sem percepção visual de luz e forma. A cegueira pode ser congênita ou adquirida. Enquanto a acuidade visual das pessoas com baixa visão é muito variável; mas, em geral, a baixa visão é definida como uma condição na qual a visão da pessoa não pode ser totalmente corrigida por óculos, interferindo em suas atividades diárias, assim como a leitura e a locomoção.

[10] A nomenclatura deficiência física neuromotora é empregada para designar deficiências musculares ou neuromusculares, deformações ósseas e limitações decorrentes de traumas e amputações, bem como sequelas de patologias que ocasionam dificuldades funcionais significativas na fala e no aparelho locomotor. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_especial/deficiencia_fisica_neuromotora#:~:text=A%20nomenclatura%20defici%C3%AAncia%20f%C3%ADsica%20neuromotora,fala%20e%20no%20aparelho%20locomotor. Acesso em: 04 fev. 2025.

decorrentes de deficiência física/neuromotora, e que esses serviços podem ser realizados no contexto da sala de aula ou em contraturno, por meio da oferta de recursos humanos, técnicos, tecnológicos, físicos e materiais, com o objetivo de possibilitar o acesso e a complementação do currículo comum aos alunos com deficiência.

Em relação aos alunos surdos as DCEE (Paraná, 2006) preconizam, entre os serviços de apoio pedagógico especializados ofertados, pela Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial - SEED/DEE, no contexto regular de ensino, a inserção do profissional TILS/Língua portuguesa para surdos e o instrutor surdo de libras. Esses profissionais podem auxiliar os alunos surdos a compreenderem o conteúdo das aulas e a se comunicarem com os demais colegas e professores. Além disso, as DCEE (Paraná, 2006) destacam a importância de currículos abertos e flexíveis e do efetivo funcionamento dos recursos e serviços de apoio pedagógico especializado para acesso ao currículo e à aprendizagem e participação dos alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo os alunos com surdez (Paraná, 2006).

A distinção entre "deficiência visual ou cegueira" e "deficiências visuais" está no modo como os termos abrangem as diferentes formas de comprometimento visual. O termo "deficiência visual ou cegueira" é mais específico, geralmente se referindo a uma perda significativa ou total da visão, como ocorre em casos de cegueira total ou quase total, o que implica em uma incapacidade de realizar atividades cotidianas que dependem da visão. Essa condição pode ser originada por diversas causas, como problemas estruturais nos olhos ou lesões neurológicas que afetam a interpretação das imagens visuais.

Por outro lado, o termo "deficiências visuais" é mais amplo e inclui uma gama mais diversificada de condições que podem afetar a visão, desde a baixa visão até a cegueira. A baixa visão, por exemplo, pode ser corrigida com o uso de lentes ou outros dispositivos, permitindo que o indivíduo realize algumas atividades do dia a dia, embora com limitações. As deficiências visuais abrangem tanto os casos de cegueira como as formas intermediárias de perda de visão, como a visão embaçada ou a dificuldade de enxergar em ambientes com pouca luz.

As DCEE (Paraná, 2006) não abordam diretamente a cegueira ou deficiência visual isoladamente, mas incluem, de forma geral, as deficiências visuais dentro do conceito mais amplo de "necessidades educacionais especiais". Essas diretrizes reconhecem que alunos com deficiências visuais, sejam elas de maior ou menor grau, necessitam de apoio especializado para garantir o seu pleno desenvolvimento educacional. O atendimento pode ocorrer dentro da sala de aula regular ou em turno oposto, oferecendo recursos humanos, tecnológicos e materiais que possibilitam a inclusão desses estudantes no processo educacional.

A relevância de uma abordagem mais inclusiva, como a proposta nas DCEE (Paraná, 2006), é que ela permite que as escolas adaptem suas práticas pedagógicas para atender a alunos com uma variedade de necessidades visuais, independentemente do grau de deficiência. Isso proporciona uma educação mais acessível e igualitária, atendendo desde aqueles com baixa visão até os que são completamente cegos. Além disso, o uso de tecnologias assistivas, como softwares de leitura, livros em *braille* e outros recursos, pode ser incorporado de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

Portanto, enquanto "deficiência visual ou cegueira" pode ser visto como um termo mais restrito e específico, as "deficiências visuais" englobam um espectro mais amplo de condições, o que tem implicações diretas na forma como a educação inclusiva deve ser planejada e implementada. A legislação e as diretrizes educacionais, como as DCEE (Paraná, 2006), visam garantir que todos os alunos, independentemente do grau de comprometimento visual, recebam o apoio necessário para sua participação plena e efetiva no ambiente escolar.

As adaptações curriculares são apresentadas nas DCEE (Paraná, 2006), como forma de garantir o acesso e a participação dos alunos com deficiência no currículo comum, considerando suas potencialidades e necessidades específicas. Em relação as adaptações avaliativas, as DCEE (Paraná, 2006) indicam que as mesmas devem ser realizadas de forma a garantir a avaliação do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, considerando suas potencialidades e necessidades específicas, utilizando diferentes estratégias e instrumentos de avaliação. Além disso, as DCEE (Paraná, 2006) destacam a importância da formação continuada dos professores para a realização de adaptações curriculares e avaliativas adequadas às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência para a escolarização (Paraná, 2006).

Por fim, as DCEE (Paraná, 2006) não trazem informações específicas sobre aulas de Educação Física para alunos com deficiência. Porém, o documento destaca a importância de currículos abertos e flexíveis e do efetivo funcionamento dos recursos e serviços de apoio pedagógico especializados, para o acesso ao currículo e à aprendizagem e participação dos alunos com deficiência.

Portanto, é importante que as aulas de Educação Física sejam planejadas de forma a garantir a participação e o acesso dos alunos com deficiência, considerando suas potencialidades e necessidades específicas.

As DCEE (Paraná, 2006) para a construção de currículos inclusivos têm um impacto significativo no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (EFE), quanto na Educação Especial (EE). O documento orienta a elaboração de currículos inclusivos que atendem aos alunos com

deficiência nas escolas regulares, promovendo a integração e garantindo o acesso ao currículo comum. A proposta é que os alunos com deficiência participem plenamente das atividades escolares, com a adaptação de metodologias, uso de tecnologias assistivas e apoio especializado por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No Ensino Fundamental e Ensino Médio, as DCEE (Paraná, 2006) incentivam a formação de professores para a diversificação das práticas pedagógicas. A ideia central é que o currículo seja modificado de modo a garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, possam aprender em igualdade de condições. As escolas precisam criar um ambiente inclusivo, o que envolve mais do que adaptações físicas, mas também pedagógicas, para garantir a efetiva participação dos estudantes em todas as atividades escolares.

Para a Educação Especial, as DCEE (Paraná, 2006) reforçam que a inclusão deve ocorrer nas escolas regulares, não apenas nas instituições especializadas. O AEE, nesse contexto, assume um papel central, oferecendo o suporte necessário aos alunos com deficiência para que possam ter acesso a todos os aspectos do currículo. A interação entre a Educação Especial e a Educação Regular é enfatizada como fundamental para que o sistema educacional seja verdadeiramente inclusivo.

Contudo, apesar de as DCEE (Paraná, 2006) oferecerem um importante apoio teórico e normativo, sua implementação prática enfrenta desafios. A falta de recursos, a carência de formação continuada para os professores e a falta de uma integração efetiva entre a Educação Especial e o Ensino Regular em muitas escolas são obstáculos para a efetivação de um currículo inclusivo. Além disso, o AEE ainda é, em muitos casos, visto como um serviço isolado, e não como uma prática pedagógica contínua dentro da sala de aula regular. Isso limita a participação de alunos com deficiência no processo educacional de forma plena e integrada. Portanto, embora as DCEE (Paraná, 2006) representem um avanço significativo, é necessário que exista um esforço contínuo para superar essas barreiras, garantindo que as diretrizes se traduzam em práticas efetivas nas escolas.

2.2.2 Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCE (Paraná, 2008)

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física do Paraná - DCE (Paraná, 2008) - foram elaboradas por uma equipe técnico-pedagógica e leitores críticos especializados na disciplina, com o objetivo de orientar e aprimorar o ensino da Educação Física nas escolas do estado do Paraná. Neste documento encontram-se os objetivos, conteúdos e metodologias que devem ser trabalhados em cada etapa da Educação Básica.

As DCE (Paraná, 2008, p. 15) fazem menção ao papel da escola, no sentido de

> [...] incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de [...] uma transformação emancipadora. É desse modo que [...] poderia realizar sua grandiosa missão educativa'.

Em relação aos sujeitos da Educação Básica, as DCE (Paraná, 2008, p. 15) destacam que para a escola desenvolver um projeto educativo, nessa direção,

> [...] precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem. Essas características devem ser tomadas como potencialidades para promover a aprendizagem dos conhecimentos que cabe à escola ensinar, para todos.

Em outras palavras, as DCE (Paraná, 2008) propõem que a Educação Física desenvolva a consciência corporal e a percepção espacial, promovendo o desenvolvimento motor e aprimorando das habilidades física por meio do incentivo à prática de atividades físicas e esportivas como forma de promoção da saúde e do bem-estar. Além disso, estimular o trabalho em equipe, a cooperação e o respeito mútuo contribuindo com a formação integral dos alunos, considerando aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais.

As DCE (Paraná, 2008) propõem que as metodologias utilizadas na disciplina sejam inclusivas e considerem as necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência ou mobilidade reduzida. "Por isso, as aulas de Educação Física podem revelar-se excelentes oportunidades de relacionamento, convívio e respeito entre as diferenças, de desenvolvimento de ideias e de valorização humana, para que o outro seja considerado" (Paraná, 2008, p. 60). Para isso, é recomendado que os professores adaptem as atividades físicas e esportivas de acordo com as capacidades e limitações de cada aluno, utilizando materiais e equipamentos adequados e promovendo a participação ativa de todos.

Para que essas propostas se solidifiquem, é importante que o professor esteja capacitado para trabalhar com alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, buscando informações sobre as melhores práticas pedagógicas e consultando profissionais especializados quando necessário.

As DCE (Paraná, 2008) representam um marco fundamental na promoção da inclusão de estudantes com deficiências nas atividades esportivas e físicas no âmbito escolar. Estas diretrizes, ao focarem na promoção de práticas inclusivas e no desenvolvimento de competências para o atendimento às diversidades, têm impactos significativos, especialmente

ao buscar integrar estudantes com necessidades educacionais especiais no currículo de Educação Física. Ao enfatizar a importância de adaptar os conteúdos e as metodologias de ensino, visam garantir que todos os alunos, independentemente de suas deficiências, possam participar ativamente e de forma plena das atividades propostas.

A principal contribuição das DCE (Paraná, 2008) está na ênfase no princípio da acessibilidade, que implica na adaptação das atividades físicas para que sejam realizadas por todos os alunos. Essa proposta não se restringe apenas ao uso de recursos materiais ou modificações nas atividades físicas, mas também envolve a formação dos professores para que possam criar ambientes mais acolhedores e desafiadores, respeitando as capacidades e limitações de cada estudante. O impacto dessa diretriz é claro no desenvolvimento de uma abordagem pedagógica que considera a diversidade como uma característica positiva e enriquecedora para o aprendizado, promovendo o respeito mútuo, a colaboração e a solidariedade entre os alunos.

Além disso, as DCE (Paraná, 2008) incentivam o uso de estratégias que estimulam o desenvolvimento motor e social de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências. Isso se reflete em práticas que buscam não só a inclusão nas atividades esportivas, mas também o aprimoramento das habilidades cognitivas, motoras e sociais dos estudantes com deficiência, além de fomentar a autoestima e a autoconfiança. Para os alunos com deficiência, essas adaptações têm um impacto significativo na sua vivência escolar, pois propiciam um ambiente mais justo e igualitário, onde eles podem se expressar, participar e se desenvolver de forma mais integrada com os demais colegas.

No entanto, é importante destacar que a implementação eficaz dessas diretrizes ainda enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à formação contínua de professores e à adequação dos espaços e materiais pedagógicos. Muitos docentes ainda carecem de preparo específico para lidar com a diversidade de deficiências presentes em suas turmas, o que pode resultar em práticas pedagógicas que, embora inclusivas na teoria, não atendem completamente às necessidades dos alunos com deficiência. Assim, embora as DCE (Paraná, 2008) sejam um avanço importante, é necessário um esforço contínuo para garantir que suas orientações se concretizem plenamente no dia a dia das escolas, promovendo uma verdadeira inclusão.

Em síntese, as DCE (Paraná, 2008) têm impactos significativos na construção de um currículo inclusivo, promovendo o acesso e a participação de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. Seu efeito na prática educacional pode ser observado no aumento da conscientização sobre a importância de uma pedagogia adaptada, no desenvolvimento de práticas inclusivas e na valorização da diversidade. Contudo, sua implementação efetiva

depende de um esforço conjunto entre gestores, educadores e comunidades escolares, para que o currículo de Educação Física se torne realmente acessível a todos os estudantes.

2.2.3 Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações – RCP (Paraná, 2018)

O Referencial Curricular do Paraná – RCP (Paraná, 2018), é voltado para a Educação Infantil e componentes curriculares do Ensino Fundamental, é um documento elaborado por um comitê executivo e uma equipe técnica com orientações para professores e gestores escolares visando a construção de um currículo de qualidade para as crianças paranaenses. Construído em regime de colaboração entre estado e municípios, com a participação de instituições representativas dos sistemas estadual e municipais de educação, é um documento orientador para a (re)elaboração democrática, envolvendo toda comunidade escolar, das propostas pedagógicas curriculares das escolas públicas do estado do Paraná (Paraná, 2018).

O objetivo do RCP (Paraná, 2018) é estabelecer direitos de aprendizagens a todos os estudantes do estado em uma perspectiva de equidade, ou seja, de garantir as condições necessárias para que essas aprendizagens se efetivem.

O RCP (Paraná, 2018) apresenta a Educação Física como uma disciplina escolar que trata pedagogicamente do conhecimento de uma área denominada cultura corporal, representada por meio das formas culturais do "movimentar-se humano" historicamente produzidas pela humanidade e exteriorizadas pela expressão corporal por meio de jogos, brincadeiras, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismos, contorcionismos, mímicas dentre outras, que podem ser identificadas como formas de representação simbólicas de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. O RCP (Paraná, 2018) aponta que o objetivo da Educação Física é contribuir para a formação integral do estudante, desenvolvendo suas capacidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais, além de promover a cultura corporal de movimento e a adoção de hábitos saudáveis de vida.

O RCP (Paraná, 2018) destaca a importância em garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem das crianças com deficiência na escola, respeitando suas diferenças e necessidades educacionais especiais. Para isso, é necessário que a escola promova ações pedagógicas inclusivas, que considerem a diversidade dos estudantes e suas potencialidades, e que ofereça recursos e apoios necessários para a participação plena e efetiva de todos. O RCP (Paraná, 2018) também destaca a importância da formação continuada dos professores e da gestão escolar para a construção de uma escola inclusiva e de qualidade.

O RCP (Paraná, 2018, p. 22) afirma que:

> Para garantir o direito e atingir os objetivos educacionais propostos no Referencial Curricular do Paraná, não basta que as políticas públicas prevejam e disponibilizem serviços de atendimento educacional especializado, mas também, que as instituições de ensino consolidem a cultura do trabalho colaborativo entre professores das disciplinas e especialistas da educação especial, em prol da garantia da aprendizagem de todos os estudantes.

Nesse sentido, o RCP (Paraná, 2018) destaca que a inclusão de crianças com deficiência na escola é um direito, ou seja, todas as crianças têm o direito de frequentar a escola, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais. No entanto, a inclusão também é um desafio para a educação, pois exige que a escola esteja preparada para atender às necessidades educacionais especiais dessas crianças, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes. Para isso, é necessário que a escola promova ações pedagógicas inclusivas, ou seja, que considerem a diversidade dos estudantes e suas potencialidades, oferecendo recursos e apoios necessários para a participação plena e efetiva de todos. Essas ações pedagógicas inclusivas devem ser planejadas de forma a garantir que todas as crianças possam aprender e se desenvolver, independentemente de suas diferenças e necessidades educacionais especiais (Paraná, 2018).

Para as crianças surdas, o RCP (Paraná, 2018) sinaliza a importância da Libras como uma língua natural das pessoas surdas e como uma ferramenta fundamental para a inclusão dessas crianças na escola. Além disso, destaca ser importante que a escola conte com profissionais capacitados em Libras e em outras estratégias de comunicação e que ofereça recursos e tecnologias assistivas para a aprendizagem e a comunicação dessas crianças (Paraná, 2018).

Para os alunos cegos, o RCP (Paraná, 2018) ressalta a importância dos recursos e apoios necessários para a inclusão destes alunos na escola, destacando a importância do sistema Braille como uma ferramenta fundamental para a aprendizagem desses alunos. Além disso, menciona o quão é importante que a escola conte com profissionais capacitados em Braille e em outras estratégias de comunicação, oferecendo recursos e tecnologias assistivas para a aprendizagem e a comunicação desses alunos (Paraná, 2018).

O RCP (Paraná, 2018) evidencia que garantir acessibilidade física e arquitetônica, com rampas, corrimãos, elevadores e banheiros adaptados, por exemplo, são preocupações em relação aos alunos com deficiência física. Destaca também que é importante a escola ter profissionais capacitados em estratégias de inclusão, e que ofereça recursos e tecnologias assistivas para a aprendizagem e a comunicação desses alunos (Paraná, 2018).

O RCP (Paraná, 2018) é um documento fundamental para a construção de currículos que atendam às necessidades dos alunos na Educação Básica, incluindo aqueles com deficiência, propõe que o currículo escolar seja acessível a todos, respeitando a diversidade dos estudantes e garantindo a igualdade de oportunidades. O RCP (Paraná, 2018) enfatiza a importância de práticas pedagógicas adaptadas, que devem ser aplicadas de forma flexível e diferenciada para promover o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas condições.

O principal objetivo do RCP (Paraná, 2018) é a promoção da inclusão escolar, com destaque para a adaptação de conteúdos, a utilização de recursos pedagógicos diversificados e a criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de todos. O documento assegura que a educação de alunos com deficiência não se restrinja apenas a ajustes físicos, mas envolva mudanças profundas nas práticas pedagógicas, incluindo metodologias de ensino que considerem as necessidades de cada aluno. Para que essa inclusão seja efetiva, o RCP (Paraná, 2018) também sublinha a importância de fornecer apoio contínuo aos professores, por meio de formação especializada, garantindo que eles estejam capacitados para lidar com a diversidade em sala de aula.

No entanto, é possível observar que a implementação do RCP (Paraná, 2018) depende de um esforço contínuo para garantir recursos materiais e humanos adequados. A formação dos professores é uma das condições essenciais para que a educação inclusiva seja de fato realizada de maneira eficiente. Além disso, o êxito do RCP (Paraná, 2018), depende que o desenvolvimento de suas diretrizes seja efetivado de acordo com cada realidade escolar, o que exige comprometimento e suporte das redes de ensino e do poder público.

Em suma, o RCP (Paraná, 2018) representa um marco importante para a construção de um currículo inclusivo no Paraná, mas sua eficácia depende de ações concretas nas escolas, incluindo a formação de educadores e a adaptação de métodos, estratégias e recursos de ensino para atender às necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência.

2.2.4 Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP (Paraná, 2019)

O Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP (Paraná, 2019) é um documento elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná que tem como objetivo complementar e reorganizar o RCP (Paraná, 2018), abordando as principais necessidades e

características da rede de ensino à luz da BNCC (Brasil, 2017)[11]. O CREP (Paraná, 2019) elenca sugestões e orientações de conteúdos adequados à realidade regional do Paraná, os quais devem servir como base para o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para a trajetória dos estudantes na etapa de formação do nível fundamental II.

O documento do CREP (Paraná, 2019) de Educação Física aborda a inclusão e a diversidade no ensino de diversas maneiras. Destaca a importância de valorizar as diferenças culturais, étnicas, sociais e físicas dos estudantes, bem como de respeitar suas limitações e necessidades individuais. O documento sugere que os professores adaptem suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência ou outras condições especiais, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas. O CREP (Paraná, 2019) de Educação Física destaca a importância de garantir a inclusão e a participação plena dos alunos com deficiência nas atividades físicas escolares, sugere que os professores adaptem suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas desses alunos, oferecendo atividades que sejam desafiadoras e significativas, mas também acessíveis e seguras (Paraná, 2019).

O CREP (Paraná, 2019) enfatiza a importância de valorizar as habilidades e potencialidades dos alunos com deficiência, de respeitar suas limitações e necessidades individuais, promovendo uma Educação Física inclusiva e equitativa, que contribua para o desenvolvimento integral de todos os estudantes. No documento são sugeridas diversas atividades inclusivas que podem ser realizadas nas aulas, algumas incluem jogos cooperativos, danças inclusivas, atividades aquáticas adaptadas, esportes paraolímpicos, entre outras. O objetivo do CREP (Paraná, 2019) é garantir que todos os estudantes tenham acesso igualitário ao aprendizado e possam desenvolver suas habilidades físicas, cognitivas e sócio emocionais de forma plena e satisfatória (Paraná, 2019).

O CREP (Paraná, 2019) propõe diretrizes e orientações para a organização curricular nas escolas públicas estaduais do Paraná, com o objetivo de garantir que os alunos, independentemente de suas características, recebam uma educação de qualidade. Entre os aspectos fundamentais do CREP, destaca-se a promoção da inclusão e da diversidade, tendo em vista a necessidade de atender às especificidades dos alunos com deficiência.

O CREP (Paraná, 2019) apresenta um avanço ao propor uma abordagem mais flexível e adaptada à realidade dos estudantes, o que se alinha com os princípios da educação inclusiva. No entanto, ao observar a aplicação prática desse currículo, percebe-se que, embora as diretrizes

[11] Por ocasião em que o RCP (Paraná, 2018) e o CREP (Paraná, 2019) foram elaborados a versão em vigor da BNCC era a publicação de 2017.

estejam bem definidas, sua implementação eficaz ainda enfrenta desafios. O documento, assim como outras orientações anteriores, enfatiza a necessidade de adaptar metodologias de ensino, mas a falta de recursos materiais e humanos muitas vezes compromete a execução das propostas, principalmente em regiões com menos infraestrutura.

Além disso, o CREP (Paraná, 2019), como muitos documentos normativos, carece de um acompanhamento mais robusto e de uma avaliação contínua de sua eficácia nas escolas. É necessário que a formação de professores seja um ponto central, assegurando que os educadores tenham as competências necessárias para lidar com a diversidade dos alunos, incluindo aqueles com deficiências. Embora o CREP (Paraná, 2019) tenha o potencial para promover uma educação mais inclusiva, sua aplicação prática depende da integração das políticas públicas de educação, da capacitação constante dos profissionais e da adaptação dos ambientes escolares para garantir que todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência, possam acessar plenamente o currículo.

Em síntese, o CREP (Paraná, 2019) representa um passo importante para a construção de um currículo mais inclusivo e adaptado às necessidades de todos os estudantes, mas sua eficácia depende de uma implementação sólida, que inclua o fornecimento de recursos adequados e a formação contínua dos professores para lidar com a diversidade nas salas de aula. O currículo precisa ser mais do que uma simples diretriz teórica, deve ser transformado em prática efetiva para garantir o direito à educação para todos.

2.2.5 Documentos Curriculares do Estado do Paraná: avanços, impactos e retrocessos para a inclusão escolar dos alunos com deficiência

Os documentos curriculares do Estado do Paraná (2006, 2008, 2018, 2019) têm sido fundamentais para a construção de um sistema educacional inclusivo, refletindo o compromisso com a educação de qualidade para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. Desde as DCEE (Paraná, 2006) até o CREP (Paraná, 2019), foram realizadas várias tentativas de alinhar as práticas pedagógicas com as necessidades dos alunos com deficiência, considerando os pressupostos relacionados a inclusão e a diversidade. No entanto, apesar dos avanços significativos em termos de propostas teóricas e diretrizes, também há pontos críticos que precisam ser avaliados para compreender os impactos desses documentos em relação a inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Primeiramente, é importante destacar que houve uma evolução significativa nas diretrizes curriculares, com uma crescente ênfase na educação inclusiva. Documentos como as

DCEE (Paraná, 2006) para a construção de currículos inclusivos e a LBI nº 13146 (Brasil, 2015) destacam a importância de adaptar o currículo escolar às necessidades dos alunos com deficiência, assegurando-lhes os direitos à igualdade de condições e participação efetiva no processo educacional na escola. Tais documentos estabelecem a ideia de que todos os alunos, independentemente de suas limitações, devem ser incluídos no sistema regular de ensino, com suporte adequado, como o AEE.

O CREP (Paraná, 2019) trouxe uma melhoria importante, ao consolidar a ideia de que as escolas devem adaptar seus métodos e conteúdos de ensino para atender à diversidade dos estudantes. Esse currículo não apenas reforça os princípios da educação inclusiva, como também orienta a flexibilização de estratégias de ensino, buscando uma educação mais personalizada que respeite os ritmos de aprendizagem dos alunos com deficiência. A perspectiva de currículo flexível, aliado ao uso de recursos pedagógicos diversificados e tecnologias assistivas, também representa um avanço importante para garantir a acessibilidade no processo educacional.

Apesar das melhorias nos documentos, a implementação prática dessas orientações ainda esbarra em diversos obstáculos. Embora as DCEE (Paraná, 2006) e o CREP (Paraná, 2019) enfatizem a importância da formação continuada dos professores e da disponibilização de recursos, muitos profissionais ainda se deparam com limitações estruturais nas escolas, como a escassez de recursos pedagógicos adequados e o pouco investimento em formação específica para lidar com a diversidade de alunos com deficiência. Esses fatores geram um descompasso entre a teoria apresentada pelos documentos e a realidade das escolas, onde muitos professores sentem-se despreparados para lidar com a diversidade no ambiente de sala de aula.

Outro impacto relevante está relacionado ao acesso ao AEE, um componente essencial para a inclusão efetiva dos alunos com deficiência. Embora as orientações nas DCEE (Paraná, 2006) e no CREP (Paraná, 2019) indiquem que o AEE seja oferecido de forma integral, em muitos casos ele ainda é prestado de forma fragmentada, sem a devida articulação com o currículo regular. Isso pode resultar em uma educação segregada, em que os alunos com deficiência são atendidos de forma paralela, em vez de serem plenamente integrados às atividades do currículo regular, o que fere os princípios da educação inclusiva.

Porém, faz-se necessário considerar os aspectos que precisam ser adequados e melhorados para atender aos princípios da educação inclusiva. Em algumas versões mais recentes do currículo, observa-se uma falta de atualização em relação às necessidades emergentes da inclusão. A escassez de recursos financeiros e humanos nas escolas, especialmente em áreas mais afastadas, tem sido um dos principais obstáculos para a efetivação

das políticas de inclusão. Além disso, a falta de acompanhamento sistemático das diretrizes e a avaliação deficiente da aplicação dessas normas nas escolas podem ser vistos como retrocessos, já que comprometem a continuidade e o aprimoramento das práticas inclusivas.

Outro retrocesso observado é a não implementação adequada de tecnologias assistivas, mesmo sendo uma diretriz presente nos documentos curriculares. A ausência de investimentos em recursos tecnológicos que possibilitem a participação ativa de alunos com deficiência, especialmente no contexto digital, tem limitado a eficácia das políticas de inclusão escolar. Além disso, a sobrecarga dos professores e a falta de apoio pedagógico especializado têm dificultado o cumprimento das exigências da LBI nº 13146 (Brasil, 2015) e de outras normativas voltadas para a educação inclusiva.

Em suma, os documentos curriculares do Paraná (2006, 2018, 2019) representam avanços significativos em relação à promoção da inclusão escolar dos alunos com deficiência, destacando-se pelo reconhecimento das necessidades de adaptação do currículo e pela busca por uma educação mais inclusiva. No entanto, a implementação desses avanços esbarra em desafios como a falta de recursos adequados, a formação insuficiente de professores e a fragmentação do atendimento especializado. Para que os princípios da inclusão se tornem realidade, é necessário um esforço conjunto que envolva políticas públicas eficazes, investimentos em formação e recursos materiais, e uma avaliação contínua da implementação das diretrizes nas escolas.

CAPÍTULO 3
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, DEFICIÊNCIA, INCLUSÃO: APONTAMENTOS TEÓRICOS E CONTRIBUIÇÕES

Quando se fala em deficiência, é importante distanciar-se da concepção médica, que tende a focalizar a deficiência como uma limitação ou doença a ser tratada e corrigida. A perspectiva médica, embora fundamental para o diagnóstico e cuidados de saúde, pode reduzir a visão sobre o indivíduo com deficiência a uma 'patologia', sem considerar as demais dimensões do ser humano. Nessa ótica, a deficiência é vista como uma falha no corpo e/ou na mente, e a prioridade é, frequentemente, a normalização do indivíduo por meio de intervenções clínicas.

Ter uma deficiência, seja ela auditiva, visual ou física/neuromotora, pode ocasionar diversas alterações no desenvolvimento motor, cognitivo, social e até mesmo emocional do indivíduo, sendo necessárias diversas práticas e estímulos para que ocorram e contribuam com o desenvolvimento global de cada pessoa, respeitando as especificidades e necessidades de cada uma.

No entanto, o modelo social apresenta uma compreensão mais ampla da deficiência, abordando-a de forma contextualizada e integrada ao ambiente e à sociedade. A perspectiva social argumenta que a deficiência não reside apenas nas limitações físicas ou mentais do indivíduo, mas sim nas barreiras impostas pela sociedade, que impedem a plena participação do indivíduo nas atividades cotidianas. Segundo essa abordagem, os atritos sociais, como a falta de acessibilidade, políticas públicas inclusivas e de atitudes discriminatórias, são tão prejudiciais quanto a deficiência em si (Oliver, 1996).

Diniz, Medeiros e Barbosa (2009) definem deficiência não apenas como uma condição biológica, mas como o resultado da interação entre uma limitação corporal e as barreiras sociais que impedem a plena participação da pessoa na sociedade. Um dos principais pontos defendidos pelas autoras é que a deficiência não está apenas no corpo, mas nas estruturas sociais que não acolhem as diferenças. Ou seja, o problema não está na pessoa com deficiência, mas na sociedade que não se organiza para incluí-la, seja por meio de acessibilidade, oportunidades de trabalho, inclusão escolar, ou respeito à diversidade humana. Elas também discutem que o modelo social da deficiência é mais adequado para promover políticas públicas inclusivas, pois enxerga a deficiência como uma construção social, reconhece o papel das desigualdades e propõe que a eliminação de barreiras físicas, atitudinais e institucionais é essencial para garantir os direitos dessas pessoas.

A perspectiva biopsicossocial vai além da visão puramente médica, integrando os aspectos biológicos da deficiência (o diagnóstico clínico) com os sociais e psicológicos que interferem a vida do indivíduo. Essa abordagem reconhece que a deficiência é o resultado de uma interação complexa entre as condições físicas, sociais e psicológicas do indivíduo, ou seja, se fundem para formar a experiência única de cada pessoa com deficiência. Nesse contexto, a intervenção deve ser multidimensional, não apenas buscando melhorar a função física, mas também promovendo mudanças nas atitudes sociais e oferecendo suporte psicológico adequado

O modelo biopsicossocial reflete, portanto, uma visão mais inclusiva e integrada, ao passo que se considera a pluralidade das experiências de vida de pessoas com deficiência, buscando-se a inclusão plena das mesmas na sociedade, respeitando suas particularidades e promovendo a construção de ambientes acessíveis, solidários e igualitários (Diniz; Medeiros; Barbosa; 2009).

Essa concepção contribui para um olhar mais respeitoso e abrangente, buscando promover práticas que favoreçam o desenvolvimento global e individual de cada pessoa, respeitando suas especificidades e necessidades, ao contrário da simples busca pela ‘normalização’. Dessa maneira, as práticas de inclusão devem ser pensadas de forma holística, abrangendo não só os aspectos educativos, mas também sociais, emocionais e cognitivos.

Portanto, ao adotar as perspectivas social e biopsicossocial, enfatiza-se que a deficiência é mais do que um diagnóstico clínico, é uma condição que depende tanto do indivíduo quanto das estruturas e atitudes sociais que o cercam.

Sendo assim, considerando a escola como espaço promotor de igualdade de direitos, nele toda prática pedagógica precisa ser democrática, ou seja, o conteúdo escolar necessita ser ofertado, visando o desenvolvimento e aprendizagem de todos, como afirmam as políticas e legislações sinalizadas anteriormente. Portando, este capítulo aborda sobre as abordagens da Educação Física escolar, as características das deficiências dos alunos, público dessa investigação, e os pressupostos para a prática pedagógica inclusiva da Educação Física nos anos finais do ensino fundamental.

3.1 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO

As abordagens pedagógicas da Educação Física escolar têm sido amplamente divulgadas, de acordo com Finck (2011, p. 37) são consideradas propostas alternativas para o desenvolvimento da Educação Física, contribuindo significativamente para uma nova

perspectiva dessa disciplina na escola. A autora destaca que algumas dessas abordagens se apresentam como acríticas e outas como críticas.

Neste tópico, serão considerados os principais pressupostos de algumas abordagens: psicomotricidade (Le Boulch, 1987), desenvolvimentista (Gallahue; Donnelly, 2008; Tani *et al*., 1988), construtivista-interacionista (Freire, 1989) e crítico-superadora (Soares *et al*., 1992), pois se reconhece que as mesmas indicam elementos que poderão contribuir para uma perspectiva inclusiva na Educação Física escolar.

Cada uma dessas abordagens pedagógicas tem seus próprios objetivos, finalidades e especificidades. Acredita-se que essas abordagens da Educação Física escolar podem fundamentar as práticas pedagógicas para promover uma educação mais inclusiva e democrática.

Em relação a abordagem da psicomotricidade Darido (2001, p. 9) compreende que "uma das marcas da psicomotricidade no espaço da Educação Física tenha sido o aumento da popularidade do termo 'psico' no discurso da maioria dos professores".

Le Boulch (1984, p. 13) afirma que:

> A educação psicomotora [...] refere-se à formação de base indispensável a toda criança, seja ela normal ou com problemas e responde a uma dupla finalidade; assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta possibilidades da criança ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano.

A visão de Le Bouch (1986) evidencia a importância da educação psicomotora na formação de base de todas as crianças, independentemente de terem ou não problemas. A educação psicomotora tem como objetivo assegurar o desenvolvimento funcional da criança, levando em conta suas possibilidades, ajudando-a a expandir e equilibrar sua afetividade por meio do intercâmbio com o ambiente humano. Ou seja, a psicomotricidade defende "uma ação educativa que deve ocorrer a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecendo a gênese da imagem do corpo, núcleo central da personalidade" (Le Boulch, 1984, p. 13).

Desse modo, a educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade, permitindo que a criança tome consciência de seu corpo, da lateralidade, dos movimentos espaço-temporal, e adquira habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. É de fundamental importância contextualizar o trabalho com habilidades motoras e capacidades físicas em situações significativas, em vez de transformá-lo em exercícios mecânicos e automatizados (Brasil, 1998).

A educação psicomotora justifica sua ação pedagógica evidenciando a prevenção das dificuldades pedagógicas, por meio de uma educação do corpo visando o desenvolvimento total da pessoa. Assim o principal papel da escola seria preparar os alunos para a vida, por meio de métodos pedagógicos renovados, auxiliando-os no desenvolvimento e contribuindo para uma boa formação da vida social. Nessa direção o trabalho colaboraria também na prevenção de dificuldades escolares de várias origens, como: afetividade; leitura e escrita; atenção; lateralidade e dominância lateral; matemática e funções cognitivas; socialização e trabalho em grupo (Castro, 2008, p. 1-2).

A prática pedagógica da Educação Física sob os pressupostos teóricos da psicomotricidade propicia ao professor fundamentos em relação ao desenvolvimento dos aspectos da psicomotricidade[12] que podem ser trabalhados nas aulas.

A educação psicomotora possibilita que a criança tome consciência de seu corpo e da lateralidade, desenvolva orientação espacial e temporal e adquira coordenação de seus gestos e movimentos. Além disso, a educação psicomotora responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se, por meio do intercâmbio com o ambiente humano. Portanto, a abordagem psicomotora não valoriza apenas as habilidades motoras voltadas exclusivamente para a realização dos movimentos corporais, mas também é possível e necessária a interação entre os aspectos psicológicos, afetivos e motores para o pleno desenvolvimento integral dos alunos.

A essência das aulas de Educação Física é o movimento, por meio dele os alunos se expressam de várias maneiras, interagem uns com os outros, manifestam sentimentos e conhecimentos. Desse modo é essencial "[...] que a Educação Física estude o real significado do movimento dentro do ciclo de vida do ser humano, considerando-o como um fator que contribui para uma crescente ordem no sistema e na sua interação com o meio ambiente" (Tani *et al*., 1988, p. 13).

A abordagem desenvolvimentista enfatiza a importância de oferecer experiências de movimento adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento do indivíduo, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada (Tani *et al*., 1988).

Para Gallahue e Donnelly (2008, p. 13)

[12] Os principais são: coordenação motora fina; coordenação motora global; estruturação espacial; organização temporal; estruturação corporal; imagem corporal; conhecimento corporal; esquema corporal; lateralidade. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd124/educacao-fisica-e-psicomotricidade-em-busca-de-uma-educacao-mais-humanista.htm Acesso em: 28 set. 2023.

> O processo de desenvolvimento desloca-se do simples ao complexo e do geral ao específico, conforme os indivíduos esforçam-se para aumentar sua competência nos domínios motor, cognitivo e afetivo do comportamento humano. Como resultado, os padrões de comportamentos que emergem parecem guiar a seleção das experiências de inclusão em relação a situações especificas de movimento.

Desse modo, é fundamental que o professor considere que cada aluno apresenta características únicas, sendo assim o desenvolvimento ocorrerá de forma diferenciada, de acordo com tais características.

Tani *et al.* (1988) defendem que o movimento é fundamental e imprescindível para a finalidade da aula de Educação Física, destacam a diversidade de habilidades e competências que os alunos possuem, ressaltam a necessidade de uma abordagem inclusiva que priorize e valorize essa diversidade. A Educação Física desenvolvimentista contribui para a inclusão de todos os alunos, ao propiciar uma variedade de atividades físicas e esportivas que permitam aos alunos explorar e melhorar suas habilidades únicas (Tani *et al*., 1988).

Além disso, a escola tem a função de estabelecer um ambiente que satisfaça as necessidades da criança, determinadas a partir do reconhecimento do processo de desenvolvimento do qual ela vive. De acordo com Tani *et al.* (1988) a Educação Física necessita promover três tipos de aprendizagens, sendo essas, sobre o movimento, pelo movimento e do movimento. Desse modo, o movimento humano é o eixo principal e/ou central das perspectivas da Educação Física, permite ao educador transformar padrões desenvolvimentistas em atividades que aprimoram o desenvolvimento dos seus alunos.

Para Darido (2003, p. 4) a abordagem desenvolvimentista:

> [...] é dirigida especificamente para crianças de quatro a quatorze anos e busca nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para a Educação Física escolar. [...] é uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar.

Esta abordagem enfatiza a importância de oferecer experiências de movimento adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento do indivíduo, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. A habilidade motora é um dos conceitos mais importantes da abordagem desenvolvimentista, “pois é através dela que os seres humanos se adaptam aos problemas do cotidiano, resolvendo problemas motores” (Darido, 2003, p. 4). Portanto, embora a abordagem desenvolvimentista tenha como objetivo principal trabalhar o desenvolvimento das habilidades motoras, não indica que todos os alunos atinjam um padrão

maduro das habilidades básicas realizando os movimentos de acordo com esse padrão predeterminado (Darido, 2003).

De acordo com os autores da abordagem desenvolvimentista, o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, sustenta a especificidade do seu objeto, assim as aulas devem priorizar a aprendizagem do movimento, embora possam ocorrer outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras (Darido, 2001, p. 10).

A abordagem construtivista-interacionista foi divulgada no Brasil por João Batista Freire, na obra "Educação de corpo inteiro" (Freire, 1989), sua contribuição acadêmica foi determinante na divulgação das ideias construtivistas da Educação Física. Esta abordagem teve e tem grande repercussão na escola, estando presente nos diferentes segmentos do contexto escolar (Darido, 2001).

> É preciso lembrar que a psicomotricidade influenciou a perspectiva construtivista-interacionista quer na questão da busca da formação integral, com a inclusão das dimensões afetivas, cognitivas ao movimento humano, quer na discussão do objeto da Educação Física escolar, e assim como a psicomotricidade, tem uma proposta de ensino para a área que abarca principalmente crianças na faixa etária até os 10-11 anos (Darido, 2001, p. 9).

Freire (1989) ao abordar sobre a importância da Educação Física na escola, destaca também que o conhecimento que a criança já possui sobre brincadeiras e jogos deve ser considerado, independentemente da situação formal de ensino. Segundo o autor, a criança é uma especialista em brinquedo, assim a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos deve ser resgatada e incluída no processo de ensino aprendizagem. "Deve-se, desse modo, resgatar [...] o universo cultural dos alunos" (Freire, 1989, p. 7).

A abordagem construtivista-interacionista fundamenta-se, principalmente nos estudos de Jean Piaget, cuja "a intenção é construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender" (Darido, 2003, p. 6-7).

Tal abordagem valoriza as experiências dos alunos e propõe uma alternativa aos métodos diretivos tão impregnados na prática da Educação Física. Portanto, embora a compreensão das atividades propostas pelo professor seja importante, a abordagem construtivista-interacionista busca ir além, pois: "Conhecer é sempre uma ação que implica esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização" (CENP, 1990, p. 9 *apud* Darido, 2003, p. 7). Desse modo, a obtenção do conhecimento pelo indivíduo ocorre durante toda sua vida de forma contínua, pois ao nascer não está pronto, assim aprende e se desenvolve ao interagir com o meio e com os outros (Darido, 2001, p. 9).

Na abordagem construtivista-interacionista o jogo tem função de destaque, tanto como conteúdo quanto como estratégia, visto como o principal modo de ensinar a criança (de zero a 12 anos), jogando ela adquire conhecimento exercendo sua ação sobre o mundo, resolvendo problemas. É um instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois jogando ou brincando a criança aprende, portanto este aprender deverá ocorrer num ambiente lúdico e prazeroso para a criança.

> A proposta [...] é apresentada como uma opção metodológica, em oposição às linhas anteriores da Educação Física na escola, especificamente à proposta mecanicista, caracterizada pela busca do desempenho máximo, de padrões de comportamento sem considerar as diferenças individuais, sem levar em conta as experiências vividas pelos alunos, com o objetivo de selecionar os mais habilidosos para competições e esporte de alto nível (Darido, 2003, p. 6).

A abordagem crítico-superadora de acordo com Soares *et al*. (1992) na obra Coletivo de Autores, tem como objetivo principal possibilitar ao aluno analisar e interpretar a realidade, estimulando-o a criar novos significados sobre os diversos conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física.

Tal abordagem pedagógica é considerada crítica, acredita-se que a mesma oferece elementos para uma prática pedagógica inclusiva, pois propõe uma reflexão crítica sobre a realidade social, cultural e política, no sentido de buscar desenvolver a consciência crítica dos alunos, estimulando-os a criar novos significados sobre os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física. Essa abordagem objetiva principalmente, possibilitar ao aluno analisar e interpretar a realidade que não está completa, busca também superar as contradições e desigualdades sociais, promovendo a justiça social e a transformação da realidade (Darido, 2003).

A abordagem crítico-superadora destaca alguns princípios no trato com o conhecimento, pois "reflete a sua direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino" (Soares *et al*., 1992, p. 30). Esses princípios são: a relevância social do conteúdo; a contemporaneidade do conteúdo; o de adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno; o da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; o da espiralidade da incorporação das referências do pensamento; a provisoriedade do conhecimento.

O princípio curricular da *relevância social do conteúdo* é fundamental para a seleção dos conteúdos de ensino, refere-se a "compreender o sentido e o significado" dos mesmos "para a reflexão pedagógica escolar" (Soares *et al*., 1992, p. 31). A *contemporaneidade do conteúdo* refere-se a garantia de que os alunos terão acesso ao que tem de mais moderno e atualizado no

mundo contemporâneo, sendo, portanto, informados, “dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica”. O princípio curricular de adequação às *possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno* é fundamental, pois no momento da seleção, faz-se necessária a “competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico” (Soares *et al*., 1992, p. 31). A *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*, é outro princípio a ser considerado, significa que “os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea [...] Rompe-se dessa forma com a linearidade com que é tratado o conhecimento na escola” (Soares *et al*., 1992, p. 32-33). O princípio curricular da *espiralidade da incorporação das referências do pensamento* “Significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las” (Soares *et al*., 1992, p. 33). Um outro princípio curricular a ser considerado para a organização e sistematização dos conteúdos de ensino é o da *provisoriedade do conhecimento*, rompendo assim com a ideia de terminalidade. “É fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retraçando-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico” (Soares *et al*., 1992, p. 33).

As abordagens pedagógicas supracitadas buscam uma renovação teórica e prática, com o objetivo de estruturar o campo de conhecimentos específicos da Educação Física escolar, indicam o que entendem como elemento específico (objeto de estudo) da Educação Física, algumas apontam elementos para o desenvolvimento dos conteúdos do ponto de vista pedagógico, bem o entendimento de como avaliar em Educação Física.

Considera-se que cada uma das abordagens pedagógicas supracitadas indica subsídios que podem fundamentar a prática pedagógica da Educação Física escolar numa perspectiva inclusiva, contribuindo assim para o pleno desenvolvimento dos alunos.

As abordagens pedagógicas podem ajudar o professor a planejar e desenvolver atividades que sejam mais adequadas às necessidades e características dos alunos, levando em conta seus interesses, potencialidades e limitações. Além disso, as abordagens pedagógicas podem contribuir para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes, capazes de compreender e valorizar a importância da prática de atividades físicas para a saúde e o bem-estar.

Embora as abordagens pedagógicas contribuam para a estruturação dos conhecimentos específicos da Educação Física escolar, Darido (2003) sinaliza que a prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consciente, apoia-se em determinada concepção de aluno, ensino e

aprendizagem, que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados. No entanto, a autora também destaca que, na prática pedagógica, as abordagens utilizadas pelo professor não aparecem de forma pura, mas com características particulares, mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica. Assim sendo, dificilmente o professor seguirá uma única abordagem, sendo possível que um professor utilize mais de uma em sua prática pedagógica, ainda que de forma pouco consciente. A prática pedagógica visando a inclusão de alunos com deficiência, exige a busca de novas dimensões para renovação teórica prática, objetivando incluir todos os alunos nas aulas, estruturando assim o campo de conhecimentos específicos da Educação Física conforme as especificidades e potencialidades de cada um.

As abordagens pedagógicas em Educação Física poderão contribuir significativamente para a inclusão dos alunos nas aulas, considerando as diferenças, potencialidades e necessidades dos alunos. A psicomotricidade oferece importantes contribuições para a inclusão, ao focar no desenvolvimento da consciência corporal. Para alunos com deficiências físicas ou sensoriais, essa abordagem promove atividades que ampliam a percepção do corpo e suas possibilidades. Exercícios adaptados tornam-se uma ferramenta essencial para que todos os alunos participem das aulas de maneira efetiva.

A abordagem desenvolvimentista, por exemplo, foca no desenvolvimento motor dos alunos, adaptando as atividades aos diferentes estágios de maturação e ritmos de aprendizado. Essa flexibilidade possibilita que todos os alunos participem das atividades, promovendo o desenvolvimento da autoestima ao permitir progressos personalizados e acessíveis.

A abordagem construtivista-interacionista, por sua vez, promove a inclusão nas aulas de Educação Física ao valorizar a aprendizagem colaborativa. Trabalhar em grupo estimula a interação entre alunos com diferentes habilidades, reforçando a empatia e a cooperação. Além disso, ao levar em conta os conhecimentos prévios e os interesses dos alunos, essa abordagem facilita o engajamento de todos, especialmente daqueles com necessidades especiais, pois torna as aulas mais significativas e motivadoras.

A abordagem crítico-superadora destaca-se por contextualizar as práticas corporais em aspectos socioculturais, possibilitando a desconstrução de preconceitos e a valorização da diversidade. Essa perspectiva incentiva reflexões críticas sobre as desigualdades sociais, promovendo a inclusão dos alunos com deficiência. Ao tratar a Educação Física como uma ferramenta para a superação de barreiras sociais, essa abordagem fortalece o compromisso com a equidade.

As diferentes abordagens da Educação Física escolar fornecem elementos para um ensino inclusivo, garantindo que todos os alunos se sintam valorizados e capazes no ambiente escolar. Com o objetivo de atender as necessidades específicas de alunos com deficiência, a utilização de metodologia adequada que contemple estratégias personalizadas e uso de equipamentos adaptados, assegura que todos os alunos participem ativamente das aulas, transformando barreiras em oportunidades de aprendizado. Assim, as diferentes abordagens poderão contribuir para um ensino inclusivo, garantindo que todos os alunos se sintam valorizados e capazes no ambiente escolar.

No tópico seguinte serão apresentadas as principais características das deficiências visual, auditiva e surdez, e física/neuromotora.

3.2 CARATERÍSTICAS DAS DEFICIÊNCIAS VISUAL, AUDITIVA E SURDEZ, E FÍSICA/NEUROMOTORA

A Organização Mundial de Saúde (OMS) elaborou em 1976, a *Internacional Classification of impairments, disabilities, and handicaps: a manual of classification relating to the consequences of disease* (ICIDH), sendo que sua tradução no Brasil foi publicada em 1989, como ‘Classificação Internacional de deficiências, incapacidades e desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID)’, definindo a deficiência como “perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica”, as quais incapacitam e limitam o ser humano de realizar determinadas atividades consideradas normais para as pessoas sem deficiências.

Essa definição, conceituava a limitação de realizar uma atividade, definindo o sujeito com deficiência como incapaz. Assim, a partir de 1997, a OMS reapresentou uma nova “Classificação Internacional com nova conceituação na denominada Classificação Internacional das Deficiências, Atividades e Participação: um manual da dimensão das incapacidades e da saúde (CIDDM-2)”. Nesse novo documento, consideram-se os contextos ambientais e as potencialidades, contrapondo o documento anterior, o qual valorizava incapacidades e limitações do sujeito com deficiência. Com o CIDDM-2, o termo incapacitado deixa de existir, podendo ser tomado como termo de desqualificação social, pois a raiz da incapacidade é a limitação, entendida a partir de então, como uma dificuldade em desempenhar determinadas atividades (Brasil, 1997).

Partindo da denominação da OMS, em 1983 a Organização das Nações Unidas (ONU) adota uma classificação internacional de impedimentos, deficiência e incapacidades sugerindo

uma abordagem mais precisa, distinguindo as terminologias, buscando aprofundar sua compreensão.

Em 2020 a Política Nacional de Educação Especial - PNEE (Brasil, 2020) define o mesmo conceito de deficiência que consta na LBI nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), considerando deficiente aquela pessoa que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Após a apresentação da definição de deficiência no âmbito médico e das políticas educacionais inclusivas, na sequência serão expostas as definições de surdez, visual (cegueira) e deficiência física/neuromotora, sendo estas consideradas nos alunos dos anos finais do ensino fundamental, da rede estadual de ensino de Ponta Grossa-PR, visando analisar as práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva de Educação Física, objeto de pesquisa proposto nessa investigação.

3.2.1 Deficiência visual

A OMS (1976) categoriza a deficiência visual considerando desde a perda visual até a cegueira total, baseando-se na acuidade visual para então definir cegueira total ou baixa visão/visão subnormal.

A visão subnormal (VS), também conhecida por baixa visão (BV), é quando a pessoa possui uma alteração funcional congênita ou adquirida. A cegueira é a perda total da visão, pode ser adquirida, ou congênita. Tanto a cegueira total, como a BV/VS, decorre de fatores como diminuição significativa de acuidade visual, redução de seu campo visual ou ausência completa de luz e contrastes, provocadas por patologias como glaucoma congênitos, catarata congênita, tumores oculares, retinopatia da prematuridade, degenerações retinianas, alterações visuais causadas gravemente no globo ocular, ente outras doenças oculares. É importante sinalizar que vícios de refrações como miopia, estrabismo, astigmatismo, ambliopia, hipermetropia, não se constituem como uma deficiência visual. Entretanto, se não identificadas precocemente, esses vícios de refração podem prejudicar a visão futuramente (Gil, 2000).

O Decreto Federal nº 5296 de 2004, que regulamenta as Leis nº 1048/2000 e nº 10098/2000 (Brasil, 2000), estabelecem normas gerais e critérios básicos para "a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências", definindo a baixa visão como “à acuidade visual entre 0,3 e 0,5 no olho de menor

visão com a melhor correção óptica". Além dessas condições, também é considera baixa visão quando o campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60 graus (Domingues; Sá; Carvalho; Arruda; Simão, 2010, p. 8). Assim, quanto mais cedo for diagnosticada a BV/VS, maiores serão as oportunidades de suportes educacionais para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que apresentem essas condições.

A BV/VS pode acarretar perda no campo visual, ocasionando perda de visão central ou periférica. Na perda de visão central a acuidade visual diminui afetando a visão de cores, sensibilidade a contrastes e dificuldades na leitura, escrita convencional, bem como no reconhecimento de pessoas. Por isso, na escola a BV/VS requer estratégias e recursos específicos, os quais são imprescindíveis para que os professores compreendam as implicações pedagógicas da condição visual, bem como o uso de recursos de acessibilidade adequado para cada aluno, favorecendo uma melhor qualidade de aprendizagem. Essas estratégias podem ser: ampliação gradativa e constante, estimulando a visão evitando que ocorra a perda da funcionalidade visual. Portanto, a mediação do professor no uso de diferentes atividades é de suma importância para estimular o resíduo visual do aluno.

Alguns auxílios ópticos indicados por oftalmologistas, podem ser necessários para a aprendizagem do aluno com BV/VS, sendo as lupas de mão e de apoio, os óculos bifocais ou monoculares ou telescópios, importante salientar que esses óculos não são os mesmos que os óculos comuns. Auxílios não ópticos também podem ser utilizados como: iluminação natural do ambiente, uso de lâmpadas incandescentes ou fluorescentes, contrastes de cores, como branco e preto, azul, vermelho amarelo; folhas com pautas escuras (linhas no preto e mais grossas); livros ampliados, lápis 6b ou grafite de escrita mais forte, canetas de pontas porosas; pranchetas, colas em relevos, mapas e figuras em relevo, prancheta inclinada, entre outros recursos ópticos. Os recursos de tecnologias de informações, podem também serem aliados no processo de aprendizagem escolar dos alunos com deficiência visual (Domingues; Sá; Carvalho; Arruda; Simão, 2010).

Já a criança com cegueira total, necessita de mediações adequadas para a criação de formas de comportamentos exploratórios por meio do contato físico e da fala, baseando-se nas lacunas devido à sua falta de visão. Assim quando a cegueira é congênita, em que há ausência de imagens visuais, há necessidade de outras formas de construir imagens mentais. As representações e construções de imagens são construídas pelos sentidos remanescentes e desenvolvimento das funções mentais superiores (Vygotsky, 1997).

Vygotsky (1997), em sua obra *Fundamentos da defectologia*,[13] sinaliza que a educação de cegos se diferencia apenas à substituição de uma das vias por outra, objetivando a formação de nexos condicionados, não sendo a cegueira como uma deficiência biológica uma desgraça, mas sim convertida em desgraça no âmbito social. Sendo assim, a criança cega tem o mesmo potencial de outras crianças, apesar de algumas barreiras que dificultem esse desenvolvimento. Entretanto, sabe-se que as crianças que enxergam também têm suas individualidades, e assim sendo, as crianças cegas podem ou não apresentar dificuldades na aprendizagem.

A criança cega, assim como as que enxergam aprendem a ler e escrever. A diferença está na forma como isso se concretiza, ou seja, a que não enxerga lê com os dedos e escreve em Braille, enquanto a que enxerga, lê com os olhos e escreve com lápis e/ou caneta. Para que o desenvolvimento da leitura, escrita, desenvolvimento de habilidades cognitivas e construção do conhecimento se concretize, é essencial a inserção em ambientes inclusivos que estimulem a exploração tátil, contato com a escrita Braille, participação em atividades em grupos, ou seja, não ficar à margem de nenhuma atividade, sejam estas cognitivas ou físicas, buscando o desenvolvimento e inclusão mais pertinente possível.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1997) sinaliza que o defeito da visão não é compensado pelos dedos ou pelo tato, mas sim pela formação de mecanismos cognitivos, permitindo a compensação da falta de visão. Para o autor com a deficiência morfológica, o sistema nervoso central assume a tarefa de compensação criando uma superestrutura psíquica que reforça o organismo fragilizado e ameaçado, ou seja, a falta da visão.

O tato é uma habilidade básica, devendo ser explorada de forma contextualizada e significativa, desde o nascimento da criança cega, pois é uma via de acesso pela qual se processa informações:

> O sistema háptico é composto por receptores cutâneos e sinestésicos pelos quais as informações provenientes do meio são conduzidas ao cérebro para serem interpretadas e decodificadas, Deste modo, o frio ou calor e a dor e o prazer são sensações involuntárias e conscientes que podem ser reguladas ou controladas mediante artifícios e condições exteriores, enquanto o tato em movimento pode ser dirigido e orientado, voluntariamente, para detectar estímulos e informações sobre características de um objeto (Domingues; Sá; Carvalho; Arruda; Simão, 2010).

O tato fornece informações limitadas sobre um objeto para o cego, diferente das informações recebidas pela visão, a qual é imediata e global. Isso faz com que a criança cega leve mais tempo para conhecer esse determinado objeto em um processo mais lento. Entretanto,

[13] Considera-se o termo defectologia como Vygotsky utiliza em sua obra. É importante ressaltar que os estudos e registros por ele realizados foram feitos, aproximadamente, entre 1920 e 1930 e, portanto, é natural que algumas nomenclaturas utilizadas por ele em sua obra não sejam mais utilizadas atualmente, como o termo surdo-mudo e anormal, entre outros.

considerando que as mãos não alcançam tudo, as nuvens por exemplo, há necessidade de recorrer a outros métodos que possibilitem esse conhecimento.

Na escola, a criança cega necessita de adaptações como livros na escrita Braille, livros falados, áudio descrições de cenas de vídeos, teatros ou eventos culturais e imagens, é primordial que desde o seu nascimento ou a partir de sua cegueira, tenham a familiaridade com a escrita Braille, soroban para cálculos matemáticos, desenhos em alto relevo, bolas com guizos, entre outros recursos que os auxiliem no desenvolvimento de suas funções mentais superiores e na inclusão de aulas teóricas e/ou práticas na Educação Física, por exemplo.

As aulas de Educação Física, além de contribuir com a saúde e o bem-estar do aluno com deficiência visual pode ser significativa para que ocorra a inclusão e participação ativa com seus pares, possibilitando a aprendizagem de cada conteúdo proposto para a disciplina e refinando a parte cinestésica do aluno.

3.2.2 Deficiência auditiva e surdez

De acordo com o Decreto nº 5.296, de 02/12/2004, considera-se pessoa com deficiência auditiva[14], aquela que possui perda bilateral, parcial ou total (surdez) de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz. Diante disso, tanto a área da saúde, quanto a da educação, consideram que o indivíduo parcialmente surdo como pessoa com deficiência auditiva, podendo ser leve, moderada ou severa, ou pessoa surda com surdez profunda (Brasil, 2004).

A pessoa com perda auditiva apresenta a mesma de até 40 decibéis, impedindo a percepção de todos os fonemas. A pessoa é considerada desatenta, solicitando com frequência repetições do que lhe falaram. Essa condição não a impede da aquisição normal da oralidade, mas poderá ocorrer problema articulatório na leitura e/ou na escrita. Na deficiência auditiva moderada, ocorre uma perda auditiva da pessoa entre 40 e 70 decibéis, sendo necessário que seja dirigida uma voz mais intensa para sua atenção. Nesse caso, a pessoa que apresenta dificuldades na compreensão de determinados termos, necessita de percepção visual. A

[14] O termo 'deficiência auditiva' refere-se, de maneira geral, a qualquer grau de perda auditiva, incluindo desde casos leves até a surdez profunda. No entanto, essa nomenclatura tende a enfatizar um viés médico e reabilitador, centrado na ausência da audição como um déficit a ser corrigido. Em contraposição, o termo 'surdez' é amplamente utilizado nos estudos da área da Educação e da Linguística, bem como pela própria comunidade surda, por reconhecer a surdez não apenas como uma condição sensorial, mas também como um marcador identitário e sociocultural. Dessa forma, a preferência pelo termo 'surdez' ressalta a valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da identidade surda, deslocando a perspectiva da limitação funcional para um enfoque na diversidade linguística e cultural (Quadros; Karnopp, 2004).

deficiência auditiva severa, causa a perda auditiva entre 70 e 90 decibéis. Nesse caso, quando a família é orientada pela saúde e educação, o indivíduo poderá adquirir a oralidade e sua compreensão verbal. Na deficiência profunda, o indivíduo apresenta perda maior que 90 decibéis, sendo privado de informações auditivas por meio da percepção de voz humana, impedindo-o da aquisição da linguagem oral, geralmente utiliza a linguagem gestual, podendo ter pleno desenvolvimento da língua de sinais. Pode-se também denominar o sujeito com deficiência auditiva severa de pessoa com surdez total ou surdo (Lima, 2006).

Em relação à identidade surda, considera-se que não existe apenas uma, mas várias, pois, são construídas devido a vários fatores. As identidades surdas se baseiam em fatores semelhantes, como a língua de sinais, a experiência visual do mundo, a história de opressão ouvintista, a resistência ao modelo de normalização, a luta pelo direito de uma educação bilíngue, o reconhecimento da Libras e do grupo de surdos como minoria linguística, o direito de serem aceitos por suas diferenças. Perlin (1998) estuda a formação das identidades surdas, revelando a rica diversidade e complexidade da experiência surda. As diferentes identidades, como a surda ou política, intermediária, de diáspora, flutuante, embaçada e de transição, demonstram que a surdez não é uma experiência homogênea, mas sim multifacetada, influenciada por fatores como a linguagem, a cultura e as interações sociais.

A Libras emerge como um elemento central na formação da identidade surda, promovendo a coesão social e a valorização da cultura surda. A escolha de se identificar com a comunidade surda ou com a comunidade ouvinte reflete não apenas preferências pessoais, mas também as experiências vividas e as oportunidades de interação que cada indivíduo teve ao longo de sua vida. Por fim, o respeito e a empatia são fundamentais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e acessível, onde todas as identidades surdas possam ser reconhecidas e valorizadas. A conscientização sobre essas identidades é um passo importante para promover a inclusão e a aceitação das diversas formas de ser e viver a surdez na sociedade contemporânea.

Entretanto, considerando a deficiência no aspecto sociocultural (Vygotsky, 1997), entende-se que a pessoa com surdez é aquela que teve uma perda auditiva, seja ela leve, moderada, severa ou profunda, e aquele que não faz uso da Libras como a sua primeira língua e comunicação, pode fazer uso de aparelhos auditivos ou implantes cocleares. A pessoa surda é aquela que também teve perda auditiva total, mas faz uso de Libras para sua comunicação.

A Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) oficializa a Libras como a primeira língua da pessoa surda. Em seu Artigo 1º, Parágrafo Único consta como "forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical

própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil" (Brasil, 2002).

Em agosto de 2021, a Lei nº 14.191 (Brasil, 2021), altera a LDB nº 9394/1996 (Brasil, 1996), dispondo a modalidade de educação bilíngue para surdos, entendendo-a como modalidade de educação escolar oferecendo Libras como a primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, tanto nas escolas bilíngues como nas escolas do ensino regular, havendo quando necessário, atendimento educacional especializado bilíngue para atender as especificidades linguísticas dos surdos. Define ainda que a educação bilíngue de surdos se inicia ao zero ano, na Educação Infantil se estendendo ao longo da vida (Brasil, 2021).

De acordo com Kozlowski (1998), dar ao indivíduo surdo a proposta bilíngue lhe se concede o direito e condições de utilizar as duas línguas, entretanto se respeita a opção de escolher a língua que utilizará em cada situação que for necessário.

Apesar de leis e legislações estabelecer a Libras como língua oficial das pessoas surdas e garantirem a permanência, igualdade e ensino e qualidade no sistema educacional de ensino (Bortoleto; Rodrigues; Palamin, 2002, 2003), esse processo é ainda, de exclusão. Skliar (1998) define como uma inclusão excludente, devido à forma como grupos de surdos são considerados em meio a um sistema plural e democrático com práticas de exclusão.

Lima (2006) aponta que possíveis tensões e comportamentos da criança surda, não são ocasionadas devido sua surdez, mas sim, pela superproteção ou dificuldade de aceitação da família. Por isso o papel do professor com essa criança, deve ser o mesmo dirigido às demais, destacando seu papel de mediador, possibilitando sua inclusão e interação com o grupo em que está inserida, desenvolvendo a aprendizagem de todas as crianças, respeitando suas especificidades.

De acordo com Schmidt (1995), pessoas surdas apresentam dificuldade de equilíbrio devido os sistemas vestibulares e a cóclea dividirem o mesmo fluido, assim, os danos da cóclea causarem perda auditiva, há prejuízos nos canais vestibulares. Como esses canais são responsáveis pelo equilíbrio, algumas crianças surdas podem apresentar dificuldades em ritmo, noção de espaço temporal e coordenação motora. Assim, as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física são de extrema importância para contribuir, minimizar e/ou sanar essas dificuldades.

Para Gorgatti e Costa (2008) evidenciam que o professor de Educação Física precisa ficar atento aos seus alunos e preparar aulas com atividades que possam contribuir com a diminuição de defasagens, como “equilíbrio (estático e dinâmico), a coordenação motora geral,

a noção espaço-temporal, a ansiedade, o isolamento social, o ritmo e propriocepção" principalmente dos alunos com deficiências (Gorgatti; Costa, 2008, p. 140).

Vygotsky (1997) classifica a surdez, no ponto de vista do desenvolvimento físico e formal da criança, como uma deficiência orgânica e o não isolamento dessa criança, não acarreta atrasos em seu desenvolvimento. Na perspectiva histórico-cultural a criança surda adquire conceitos como as demais crianças, porém sua linguagem se desenvolve por caminhos alternativos, com auxílio de técnicas, sistemas especiais de signos ou símbolos culturais adaptados as especificidades da criança surda ou com outra deficiência. De acordo com Vygotsky (2022, p. 176), o indivíduo surdo:

> [...] está mais adaptado que o cego para o conhecimento do mundo e para participar ativamente na vida. Salvo alguns transtornos, geralmente não muito significativos no equilíbrio, o surdo conserva quase todas as possibilidades das reações físicas que tem a pessoa normal. Como instrumento de trabalho, como máquina humana, o corpo do surdo pouco se diferencia do corpo da pessoa normal e, portanto, para o surdo, conserva-se toda a plenitude de possibilidades do desenvolvimento físico e da aquisição de hábitos e habilidades de trabalho. Todos os tipos de atividades laborais podem ser acessíveis a ele, à exceção de poucas áreas relacionadas diretamente com o som.

Para Vygotsky (2022), o trabalho realizado conjuntamente com pessoas sem deficiências possibilita ao surdo se abrir para a vida e para o desenvolvimento das funções cognitivas, e ainda, esse trabalho em conjunto serve de base de toda a pedagogia surda. Na perspectiva histórico-cultural, é por meio do processo social, na linguagem e suas experiências, que a criança surda se desenvolve, entende-se que as relações e o processo de mediação, são instâncias responsáveis por esse desenvolvimento (Góes, 2002).

3.2.3 Deficiência física/neuromotora

Os educandos com deficiência física podem apresentar diversos tipos de doenças ou lesões que afetam o sistema nervoso ou medula espinhal, resultando em falhas motoras que limitam os movimentos a serem realizados. Pode ser de origem congênita ou adquirida e pode ser decorrente de uma má-formação genética, deformação sobre o sistema muscular e esquelético ou devido a traumas e acidentes que resultam na amputação de um ou mais membros superiores ou inferiores (Brasil, 2002).

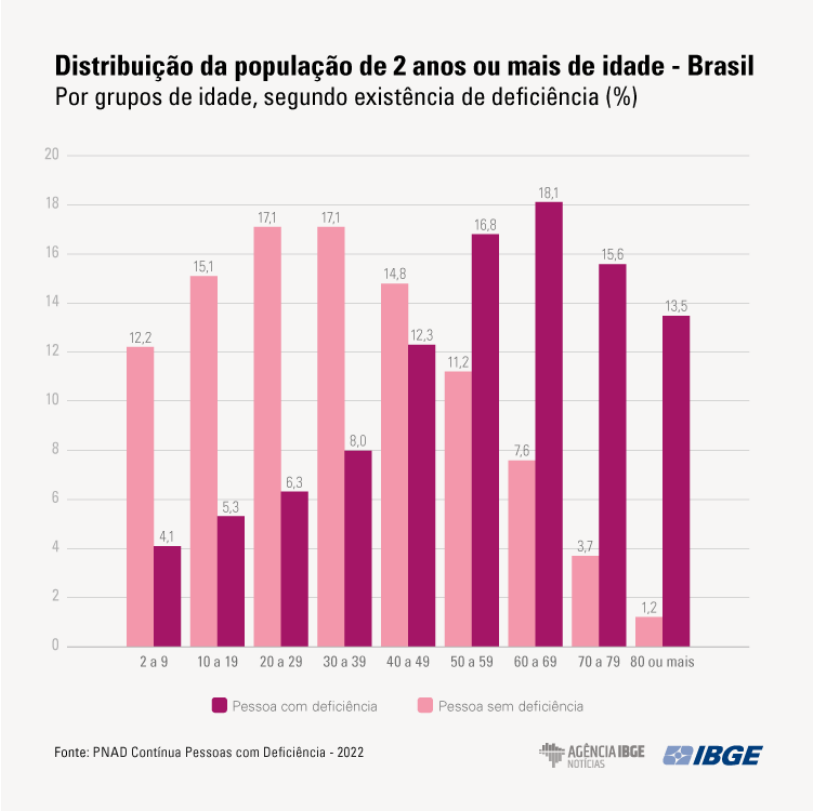
Os educandos com deficiência física/neuromotora possuem comprometimentos na função física de forma completa ou parcial, os quais limitam os movimentos a serem realizados. Essa deficiência pode ser de origem congênita ou adquirida e afeta o sistema nervoso ou medula

espinhal, resultando em falhas motoras que podem incluir limitações específicas do corpo, como dificuldades para articular a fala ou controlar habilidades motoras.

A deficiência física/neuromotora possui comprometimento motor acentuado, decorrente de sequelas neurológicas que causam dificuldades funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na fala (Brasil, 2002).

O censo do IBGE de 2022 apresenta uma porcentagem de 15,1% de pessoas com deficiência na faixa etária de 10 a 19 anos de idade. Sinalizamos aqui essa faixa etária, devido nosso público-alvo da pesquisa estarem matriculados na rede regular do ensino do Ensino Fundamental II (figura 4).

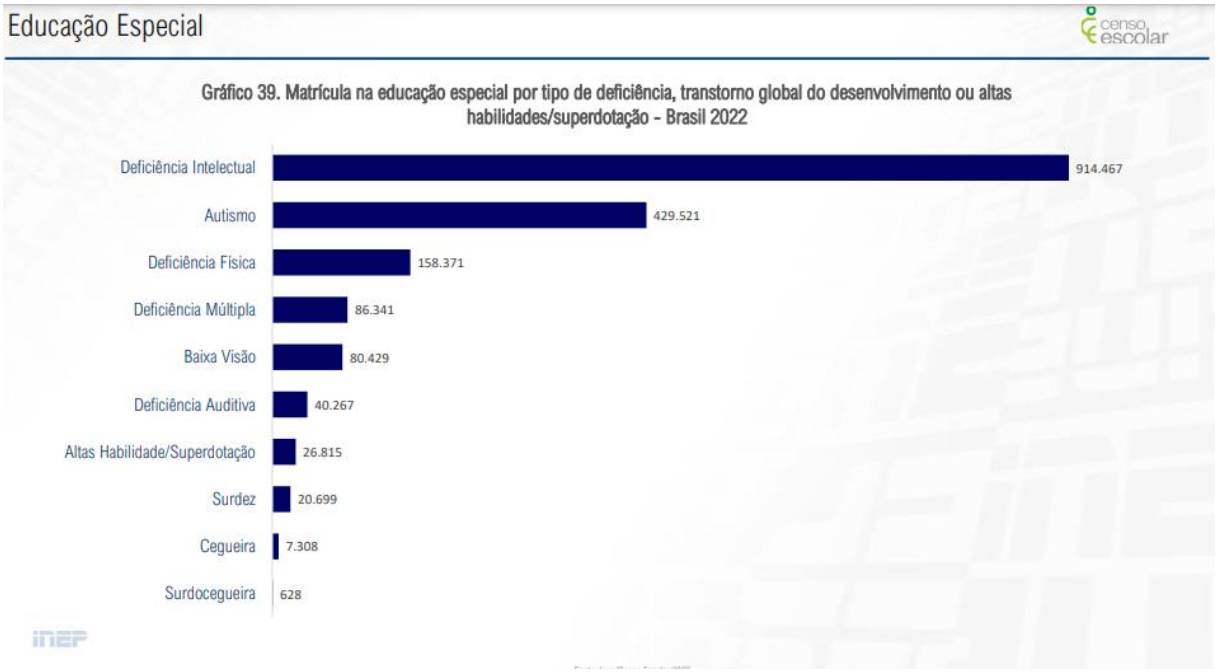
Figura 4: PNAD Contínua com deficiência (2022)



Fonte: IBGE (Brasil, 2022).

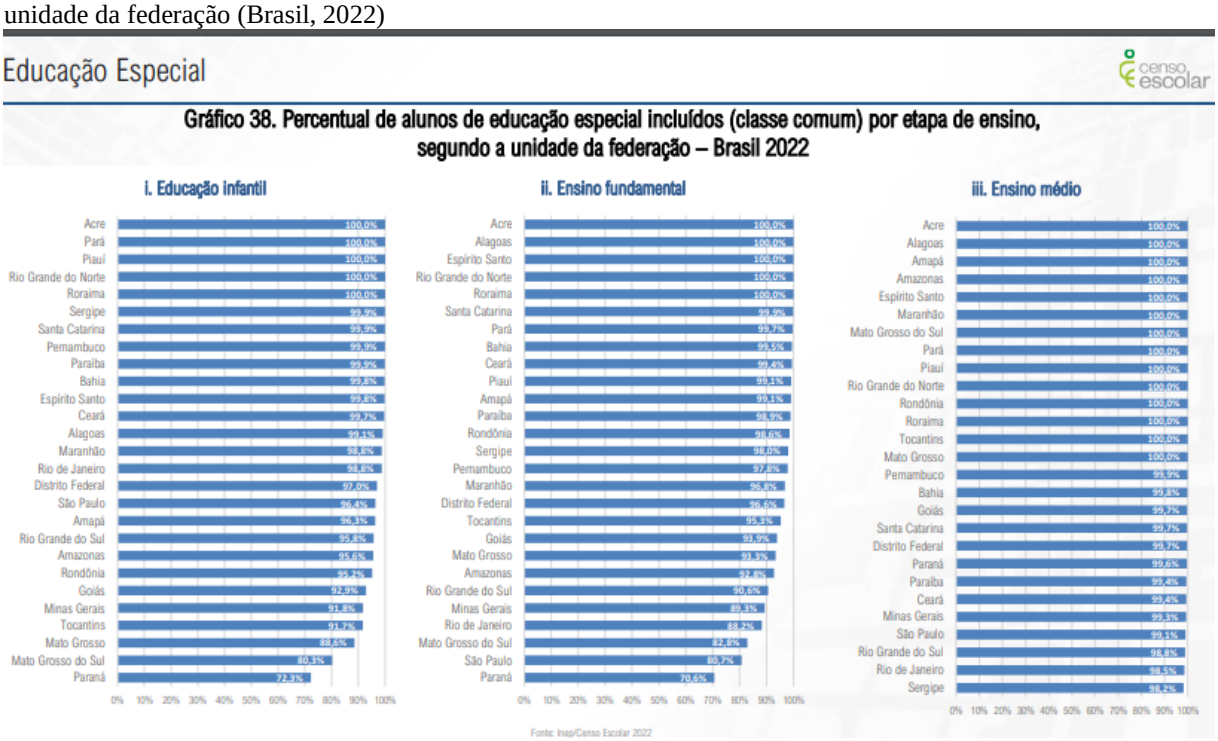
A figura 5 apresenta os índices do Censo Escolar realizado pelo INEP (2022) apontando que pessoas com deficiência intelectual com 914.47 possui o maior índice de matrículas, seguida do Autismo com 429.521. Em terceiro lugar, apresenta um número de 158.371 alunos com deficiência física. Os dados ainda apontam que 20.699 matrículas são atribuídas a alunos com surdez e 7.308 alunos considerados cegos totais.

Figura 5: Matrículas de alunos, público-alvo da Educação Especial por deficiência no Brasil



Fonte: INEP/Censo Escolar (2022).

Figura 6: Percentual de alunos de Educação Especial incluídos em classe comum, por etapa de ensino, segundo a unidade da federação (Brasil, 2022)



Fonte: Unidade da federação (Brasil, 2022).

O Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, no Cap. II considera a deficiência física (DF) como uma "alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física. O referido Decreto também considera pessoa com mobilidade reduzida, aquela que não se enquadrando no conceito de pessoa com deficiência, tenha por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção (Brasil, 2004).

Diante dessa definição, alunos com deficiência física são aqueles que apresentam alterações musculares, ortopédicas, articulares ou neurológicas, comprometendo seu desenvolvimento educacional, necessitando de recursos didáticos adaptados e equipamentos específicos para contribuam com o seu processo de aprendizagem (Brasil, 2006).

As Deficiências Físicas (DFs) apresentam-se sob as seguintes formas:

Paraplegia Perda total das funções motoras dos membros inferiores.
Paraparesia Perda parcial das funções motoras dos membros inferiores.
Monoplegia Perda total das funções motoras de um só membro (inferior ou posterior).
Monoparesia Perda parcial das funções motoras de um só membro (inferior ou posterior).
Tetraplegia Perda total das funções motoras dos membros inferiores e superiores.
Tetraparesia Perda parcial das funções motoras dos membros inferiores e superiores.
Triplegia Perda total das funções motoras em três membros.
Triparesia Perda parcial das funções motoras em três membros.
Hemiplegia Perda total das funções motoras de um hemisfériodo corpo (direito ou esquerdo).
Hemiparesia Perda parcial das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo).
Amputação Perda total ou parcial de um determinado membro ou segmento de membro.
Paralisia Cerebral Lesão de uma ou mais áreas do sistema nervoso central, tendo como consequência alterações psicomotoras, podendo ou não causar deficiência mental.
Ostomia Intervenção cirúrgica que cria um ostoma (abertura, ostio) na parede abdominal para adaptação de bolsa de coleta; processo cirúrgico que visa à construção de um caminho alternativo e novo na eliminação de fezes e urina para o exterior do corpo humano (colostomia: ostoma intestinal; urostomia: desvio urinário) (Brasil, 2001)[15].

A DF pode ocasionar comprometimentos nas atividades escolares, como: falta de coordenação, movimentos anormais que afetam a locomoção ou o funcionamento do uso das mãos, entre outros comprometimentos (Brasil, 2006). A DF pode ser temporária, recuperável,

[15] Inserção da pessoa portadora de deficiência e do beneficiário reabilitado no mercado de trabalho; MPT/Comissão de Estudos para inserção da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho - Brasília/DF – 2001.

definitiva ou compensável, quando pode haver uma substituição de órgão como exemplo, uma prótese de braços ou de pernas. Pode ter causa hereditária, congênita ou ainda, adquirida.

Entende-se a deficiência física como "diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênitas ou adquiridas" (Brasil, 2004)

Kirk (2000) referindo-se a mobilidade, vitalidade física e autoimagem da criança com deficiência física, diz que dependendo das condições que afetam seu cotidiano, a intervenção da Educação Especial, é de fundamental importância, em relação a essas condições. Na ampla categoria da DF, inclui-se as más formações congênitas, as distrofias musculares, a paralisia cerebral, quando não associadas a outras deficiências (Kirk, 2000).

É fundamental considerar as diferenças das condições físicas do aluno com DF, para que sejam realizadas as adaptações necessárias, conforme as especificidades de cada aluno, de modo que sejam removidos obstáculos que impedem sua participação e permanência no ambiente escolar e sua escolarização. Sendo assim, é necessário que os professores conheçam as diversidades e complexidades variadas da DF, a fim de elaborar estratégias de ensino e práticas pedagógicas que visem o potencial dos alunos, e, não as suas dificuldades (Silva; Castro; Branco, 2006).

Na DF, alguns aspectos relacionados ao comprometimento dos membros superiores e inferiores necessitam de algumas adaptações na escola que devem ser consideradas, entre as quais apontam-se: carteira com possibilidade de graduar a altura e a inclinação, assim como bordas elevadas para impedir a queda de objetos; plano inclinado para leitura; separador de página com velcro; ponteira de cabeça, mouse adaptado, órtese para escrita, tesouras adaptadas; fixação de papel à mesa com fita adesiva, tachas ou régua imantada; material leve para ampliação do diâmetro de lápis, canetas, talheres e escovas de dente, para facilitar apreensão; quadro com letras e números imantados; máquina de escrever ou computador com as devidas adaptações; gravador; pratos inquebráveis, com bordas altas e com possibilidade de fixação em suporte; copo ou caneca, de material leve, com uma ou duas alças, tampa e canudo, para os quadros de déficit de força e mobilidade; e copo e caneca de material pesado, para os casos de falta de coordenação; torneira de banheiro apropriada ou adaptação de madeira na haste, que favoreça o abrir e fechar; sabonete preso por fio na altura apropriada; toalha presa ao puxador, recursos de alta tecnologias, jogos adaptados variados, entre outras adaptações (Brasil, 2006).

Crianças com DF dos membros superiores, mas que possuem movimentos dos ombros e cotovelos, as mãos são utilizadas com mais eficiência, assim é importante motivar o seu uso nas atividades, com ênfase nas atividades de recreação (Brasil, 2006).

Para os comprometimentos dos membros inferiores dos alunos com DF, são necessárias condições ambientais que facilitem o acesso e permanência dos mesmos na escola. Alguns utilizam cadeiras de rodas, aparelhos ou muletas, assim se torna imprescindível a acessibilidade física, que deve seguir as normas estabelecidas no Decreto nº 5.296 de 2004. Para contribuir com a acessibilidade dos alunos com DF, as salas de aulas devem ser preferencialmente no andar térreo, sendo necessárias também rampas ou elevadores de acesso, portas largas para livre acesso as cadeiras de rodas, superfícies não escorregadias, bebedouros com baixa altura, banheiro amplo para melhor mobilidade da cadeira de rodas, barras na parede ao lado do vaso sanitário, entre outras adequações necessárias para a acessibilidade dos alunos (Brasil, 2006).

3.3 PRESSUPOSTOS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Educação Física é uma disciplina obrigatória na grade curricular das escolas, na Educação Básica, visa contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, no sentido de despertar o senso crítico e socializante de cada criança e adolescente, contribuindo assim para a formação dos alunos.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 213), nos pressupostos para o desenvolvimento da Educação Básica consta que:

> A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história.

Sobre o entendimento da Educação Física escolar corrobora-se como o Soares *et al*. (1992, p. 50) que dizem: “a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”.

Considera-se que o objeto de ensino/estudo da Educação Física é a cultura corporal, para ampliar a dimensão unicamente motriz dos conteúdos, os mesmos podem ser

desenvolvidos com experiências corporais das mais diferentes culturas, priorizando as particularidades de cada comunidade (Paraná, 2008).

A organização e sistematização dos conteúdos nessa perspectiva é fundamental, para tanto

> [...] o professor tem papel fundamental no processo ensino de aprendizagem, pois ele é o mediador que organiza o trabalho pedagógico na escola, realizando questionamentos, pesquisas, buscando o desenvolvimento de encaminhamentos metodológicos, diferentes estratégias e recursos didáticos, que resultem num ensino significativo e científico, a fim de contribuir para a formação dos alunos (Rodrigues; Finck, 2014, p. 4).

Entretanto, ainda há muitos desafios enfrentados pelos professores nas aulas de Educação Física nas escolas públicas como: turmas numerosas, escassez de material e falta de espaço adequado, conforme apontam Rodrigues e Finck (2014). Os autores ainda sinalizam que os pressupostos metodológicos utilizados nas aulas de Educação Física deveriam incluir a contextualização dos conteúdos, a seleção de conteúdos estruturantes, a utilização de metodologias ativas e participativas, o uso de diferentes recursos didáticos e tecnológicos, além da avaliação formativa e processual. Esses pressupostos são fundamentados nas DCE (Paraná, 2008) e visam garantir uma prática pedagógica significativa e contextualizada para os alunos (Rodrigues; Finck, 2014).

A Educação Física pode contribuir para a formação integral dos alunos de diversas maneiras. Uma das principais características dessa visão é que as aulas devem ser dirigidas a todos os alunos, pois todos têm o direito de vivenciar e conhecer as práticas da cultura corporal.

Nas décadas de 1970, 1980 e 1990, diferentes concepções permearam o desenvolvimento da Educação Física na escola, denominadas de tradicional, tecnicista, competitivista e até mecanicista. No entanto, tais concepções têm sido questionadas, sendo substituídas por uma nova perspectiva que busca uma Educação Física mais inclusiva e democrática, que considere as diferenças individuais dos alunos e contribua para a formação integral dos mesmos. Essa nova perspectiva valoriza a diversidade cultural das práticas corporais e busca promover a autonomia dos alunos em relação ao seu próprio corpo (Darido, 2003, p. 8).

Darido (2003) faz uma reflexão crítica sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física na escola, destacando que a perspectiva esportivista/tradicional tem sido criticada por desconsiderar as diferenças individuais dos alunos e impor valores sociais e culturais distantes da realidade deles. Por outro lado, a perspectiva crítico-superadora busca promover uma reflexão crítica sobre as práticas corporais e sua relação com a sociedade, enquanto a abordagem

inclusiva e democrática valoriza as vivências culturais dos alunos e busca uma Educação Física mais inclusiva e democrática, ressaltando a importância de se considerar essas diferentes abordagens para o desenvolvimento integral dos alunos na Educação Física.

Darido (2003, 2012) salienta que não há uma única concepção utilizada atualmente na Educação Física escolar, pois existem diferentes abordagens e perspectivas que podem ser adotadas pelos professores. No entanto, como mencionado anteriormente, tem havido uma tendência em direção a uma Educação Física mais inclusiva e democrática, que valoriza a diversidade cultural das práticas corporais e contribua para a formação integral dos alunos. Essa perspectiva busca promover o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social dos alunos por meio de atividades físicas diversificadas e adequadas às suas características individuais. Além disso, essa abordagem enfatiza a importância da participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e valoriza a reflexão crítica sobre as práticas corporais e sua relação com a sociedade (Darido, 2003, 2012).

É possível inferir que a perspectiva mais atual de Educação Física, que busca uma abordagem mais inclusiva e democrática, pode ser aplicada em todos os níveis de ensino, incluindo os anos finais do ensino fundamental. Nessa etapa escolar, os alunos já possuem um maior domínio motor e podem se beneficiar de atividades físicas mais complexas e desafiadoras, que contribuam para o desenvolvimento de habilidades específicas e para a promoção da saúde e do bem-estar. Além disso, é importante que a Educação Física nessa etapa escolar considere as diferenças individuais dos alunos e promova a participação ativa dos mesmos no processo de aprendizagem (Darido, 2012).

A Educação Física precisa ser um espaço de inclusão e valorização da diversidade, e os professores devem estar preparados para atender às necessidades específicas desses alunos. Assim, é necessário considerar as diferenças individuais dos alunos com deficiências e de se adaptarem as atividades físicas, para que possam participar ativamente das aulas, além da necessidade de formação adequada dos professores e das escolas oferecerem recursos e equipamentos adequados para garantir a acessibilidade desses alunos (Darido, 2012).

O papel da Educação Física nos anos finais do ensino fundamental deve ir além da reprodução de práticas esportivas tradicionais, promovendo um espaço pedagógico que contemple as diversas dimensões do desenvolvimento humano. A BNCC (Brasil, 2008) e autores como Darido (2003, 2012) ressaltam que a Educação Física, ao abordar práticas corporais como jogos, esportes, danças e outras manifestações da cultura corporal, deve propor reflexões críticas sobre a relação entre essas práticas e a sociedade. Nesse sentido, é

fundamental que a abordagem pedagógica alie inclusão, diversidade e autonomia dos alunos, valorizando a Educação Física como um instrumento essencial para a formação integral.

A Educação Física inclusiva e democrática, destacada por Darido (2012), representa a evolução de uma disciplina historicamente limitada aos aspectos técnicos e esportivos, para uma prática pedagógica que respeita as particularidades culturais, sociais e individuais dos alunos. Concorda-se que essa mudança de perspectiva é fundamental, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, quando os estudantes apresentam maior capacidade de compreensão crítica e estão em um momento decisivo para a consolidação de valores e habilidades sociais. Nesse contexto, atividades significativas que considerem suas realidades tornam-se indispensáveis.

Entretanto, corrobora-se com os aspectos apontados por Rodrigues e Finck (2014), que a implementação dessa visão enfrenta desafios práticos, como a falta de infraestrutura, recursos limitados e turmas numerosas. Para superar esses obstáculos, é necessário investir em políticas públicas que assegurem condições adequadas para a prática docente, além de uma formação continuada que capacite os professores para desenvolverem metodologias inclusivas. A contextualização dos conteúdos, o uso de tecnologias educacionais e a adoção de metodologias ativas podem ampliar as possibilidades de ensino, promovendo uma Educação Física mais participativa e transformadora.

Ademais, enfatiza-se a importância de práticas pedagógicas que garantam a inclusão de alunos com deficiência. Como mencionado por Darido (2012), é essencial adaptar atividades físicas e proporcionar recursos adequados para atender às necessidades específicas desses alunos, assegurando seu pleno envolvimento nas aulas. Essa abordagem reafirma o compromisso da Educação Física com a democratização do ensino e a promoção de equidade.

CAPÍTULO 4
METODOLOGIA

Neste capítulo, apresenta-se o encaminhamento metodológico da pesquisa, incluindo a caracterização do estudo, o contexto da pesquisa que inclui as especificidades do campo e dos sujeitos, os procedimentos éticos e teórico-metodológicos utilizados, descrevem-se as especificidades sobre a organização dos dados, tendo como fundamentação teórica metodológica a Análise de Conteúdo (Bardin, 2006).

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa, do tipo qualitativa, de campo, possui abordagem de natureza exploratória, busca-se o conhecimento sobre questões que ainda não foram muito exploradas na literatura. A pesquisa qualitativa visa captar o significado subjetivo de questões que partem das perspectivas dos participantes (Flick, 2009, p. 20). Além disso, a pesquisa, nesta perspectiva, possibilita uma vasta abordagem de métodos relevantes que visam contribuir para sua realização.

> Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha do método e teorias convenientes, no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (Flick, 2009, p. 23).

Assim sendo, a pesquisa possibilita o aprofundamento com o objeto de pesquisa e a compreensão de novas tendências, permitindo o contato direto entre o pesquisador e o pesquisado no contexto da investigação por meio de pesquisa de campo, tratando das entrevistas realizadas e analisadas.

Para Marconi e Lakatos (2011, p. 69) a pesquisa de campo “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los".

O estudo qualitativo pauta-se na ideia de investigar o que não pode ser quantificado, mas envolve um grande número de significações que constituem o objeto de pesquisa em questão, buscando dados que visem possíveis respostas a uma problemática investigada (Marconi; Lakatos, 2011).

Definir a pesquisa com caráter exploratório, se deve ao fato de oportunizar aprofundamento acerca do objeto de estudo em questão, explorando o entorno de um determinado problema, o qual parte de uma hipótese, aprofundando a experiência do

investigador, por meio de coleta de dados sobre as experiências profissionais dos participantes da pesquisa (Triviños, 1987). Os estudos exploratórios permitem ao pesquisador aprofundar sua pesquisa de uma realidade específica, buscando elementos necessários que lhes permitam contato direto com determinados sujeitos afim de alcançar respostas aos objetivos propostos na sua investigação (Triviños, 1987).

Desse modo, a pesquisa de campo objetiva obter informações acerca de um determinado problema, para o qual se busca encontrar uma resposta, levando em consideração: objeto, objetivo, instrumental e técnicas (Marconi; Lakatos, 2011). Nesse sentido, as entrevistas realizadas nesta pesquisa configuram-se como um dos principais procedimentos metodológicos da pesquisa de campo, permitindo a coleta de dados diretamente com os participantes.

4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA: ESPECIFICIDADES DO CAMPO E SUJEITOS

A pesquisa foi desenvolvida nas escolas estaduais do município de Ponta Grossa-PR, que está localizado no Segundo Planalto Paranaense dos Campos Gerais, com uma área é 2 054,732 km², é o núcleo dos Campos Gerais do Paraná, que tem uma população superior a 1.100.000 habitantes e o maior parque industrial do interior do estado, de acordo com os dados do IBGE (Brasil, 2023). Ponta Grossa é o quarto município mais populoso do Estado Paranaense com estimativa do IBGE (Brasil, 2021)[16] publicada em 2023, o município conta com uma população de 358.838 habitantes. O município tem a nona maior população do Sul do Brasil, sendo a septuagésima sexta do país. Com uma área de 2 054,732 km², Ponta Grossa é conhecida como Princesa dos Campos e Capital Cívica do Paraná. A distância rodoviária até Curitiba, capital administrativa estadual, é de 103 quilômetros, e de Brasília, capital federal, é de 1320 quilômetros.

De acordo com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR, o município de Ponta Grossa conta com 281 escolas/colégios. Dentre estas 155 são municipais, 49 são estaduais, nove são escolas da Educação Especial conveniadas com a SEED e 77 são da rede privada de ensino. No quadro 3 consta o número de escolas/colégios do município de Ponta Grossa-PR.

[16] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2021. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html Acesso em: 02 jun. 2023.

Quadro 3: Número de escolas/colégios do município de Ponta Grossa-PR

ESCOLAS: TIPO - NÚMERO	Nº DE TURMAS	Nº DE MATRÍCULAS
Estaduais – 49	1505	34.762
Rede Conveniada de Ponta Grossa Educação Especial - 9	185	1233

Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR (2022).
Nota: Elaborado pela autora (2023).

Segundo os dados mais recentes do Censo Escolar de 2023, o município de Ponta Grossa-PR apresenta 187 escolas que oferecem o ensino fundamental. Destas, 121 escolas ofertam os anos iniciais e 66 escolas ofertam os anos finais do ensino fundamental. Especificamente para os anos finais, 54 instituições pertencem à rede estadual e 12 são da rede privada de ensino.

Para delimitar o campo de pesquisa, num primeiro momento foram selecionadas 54 escolas da rede estadual de Ponta Grossa-PR, em seguida realizou-se um levantamento das escolas que tivessem alunos cegos, surdos e/ou com deficiência física/neuromotora, matriculados nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Assim, delimitou-se como campo de pesquisa 11 escolas da rede estadual de Ponta Grossa/PR. Em seguida foram selecionados os professores de Educação Física que atuam nessas turmas, bem como os alunos com as deficiências supracitadas (quadro 5 – Apêndice 6).

Diante dessa seleção, obteve-se o seguinte número de sujeitos participantes da pesquisa: oito professores de Educação Física; 25 alunos (três cegos, 12 surdos, dez com deficiência física/neuromotora); quatro TILS; dois PAEE. Assim, o total de sujeitos participantes da pesquisa foi de 39 (quadro 4).

Quadro 4 – Número de participantes da pesquisa

Alunos cegos	Alunos surdos	Alunos com Deficiência física/neuromotora	Professores de Educação Física	TILS	PAEE	Total
03	12	10	08	04	02	39

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dos 25 alunos dos anos finais do ensino fundamental, participantes da pesquisa, três tem deficiência visual total/cegos, a participação dos mesmos visa explorar as adaptações necessárias nas aulas de Educação Física para esses alunos; 12 alunos têm deficiência auditiva

total ou parcial, a inclusão desses alunos nas atividades físicas depende da atuação dos TILS e adaptações na comunicação; dez alunos com deficiência física/neuromotora, os quais tem limitações motoras ou neuromotoras. Participaram também da pesquisa oito professores de Educação Física responsáveis pelo desenvolvimento das aulas para os alunos supracitados, bem como a implementação de atividades físicas inclusivas, sendo fundamental entender tais práticas pedagógicas e percepções sobre a inclusão. Participaram ainda quatro TILS, essencial para a comunicação com alunos surdos durante as aulas de Educação Física. Também participaram como sujeitos da pesquisa dois PAEE, os quais auxiliam alunos com deficiências na aprendizagem e adaptação das atividades escolares. Assim, o total de participantes na pesquisa foi de 39, incluindo alunos, professores e profissionais de apoio.

Em relação aos professores de Educação Física, dois trabalhavam em duas escolas com outros alunos com deficiência, por isso foram realizadas apenas uma entrevista com cada um, por esse motivo totalizaram oito professores. Os TILS atuavam em dois turnos na mesma escola ou em escolas diferentes. Além desses, dois PAEE, acompanharam as entrevistas dos alunos com deficiência física e neuromotora e passaram a fazer parte da pesquisa.

4.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA

Primeiramente, enviou-se a carta de apresentação da pesquisa a ser realizada (Apêndice 5), para o responsável técnico do Núcleo Regional de Ponta Grossa-PR, para possibilitar o rastreamento pelo Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE, das escolas que possuem matrículas de alunos com as deficiências supracitadas.

Na sequência, em consonância com os princípios éticos da pesquisa que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos, estabelecidos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil e submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (CEP/UEPG), sendo aprovado em 30 de março de 2023, sem restrições, conforme registrado no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética sob o nº 68376223.9.0000.0105 e parecer de nº 5.975.627 (Anexo 1).

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP/UEPG, na Plataforma Brasil, estabeleceu-se contato com o responsável pelas liberações de pesquisa do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa (NRE/PG), visando protocolar o pedido de aprovação para a realização do estudo nas escolas estaduais de Ponta Grossa-PR.

Com os documentos de aprovação do CEP/UEPG em mãos, e a liberação do NRE/PG, a pesquisadora foi nas escolas para obter conhecimento se tinham alunos público-alvo dessa pesquisa: alunos cegos, surdos e/ou com deficiência física/neuromotora, cursando os anos finais do ensino fundamental.

Após o conhecimento e autorização da direção, estabeleceu-se contato presencial com as pedagogas das 11 escolas selecionadas para apresentar a pesquisa e saber sobre os horários das horas atividades (HA) dos professores e das aulas de Educação Física das turmas que tem os alunos público-alvo dessa pesquisa, na sequência foram agendadas as entrevistas com os professores, os alunos, e foram definidos os horários para realizar as observações das aulas.

Com esse primeiro contato com as escolas obteve-se ciência do número de alunos cegos, surdos e/ou com deficiência física/neuromotora, dos anos finais do ensino fundamental das escolas estaduais de Ponta Grossa-PR.

Após essa conversa inicial com os professores da Educação Física e os alunos com as deficiências supracitadas, apresentou-se a justificativa e os objetivos da pesquisa. Para àqueles professores que aceitaram participar da investigação, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (Apêndice 3). Para os alunos, público-alvo da pesquisa, enviamos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (Apêndice 5) para a assinatura dos pais e/ou responsáveis legalmente.

A partir desses encaminhamentos, verificou-se que seria necessário adicionar outros participantes na pesquisa: os TILS e os PAEE, estes últimos, de acordo com a Instrução nº 001/2006 da Secretaria de Estado da Educação é um professor especializado que atua no contexto escolar, nos estabelecimentos da Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos, no turno de matrícula do estudante, como apoio na mediação do processo de ensino e aprendizagem (SEED/PR, 2006). Ainda nesse momento, verificou-se os horários das aulas de Educação Física para a realização das observações, o agendamento das entrevistas foi estabelecido HA dos professores de Educação Física e com os alunos com as deficiências em foco nessa investigação. Os TCLE foram entregues para os participantes da pesquisa, incluindo o TCLE para que fosse enviado aos pais e/ou responsáveis pelos alunos.

Com o objetivo de preservar o anonimato das escolas, dos professores, alunos, os TILS e os PAEE, os mesmos serão identificados por letras e números. Para identificar as escolas participantes da pesquisa, utilizou-se a letra E maiúscula seguida de números em ordem crescente (E1, E2, E3....). Para designar os participantes da pesquisa foram utilizadas letras do alfabeto maiúsculas seguidas de números em ordem crescente, respectivamente, até o número total de instituições e sujeitos participantes do estudo, assim denominados: professores de

Educação Física (P1, P2, P3...); alunos (A1, A2, A3...); tradutores e intérpretes de língua de sinais (L1, L2, L3, L4); Professores de Atendimento Educacional Especializado (PAEE1, PAEE2).

Obteve-se, nesse primeiro momento, os dados conforme constam no quadro 5 (Apêndice 8). De posse desses dados, realizou-se a seleção dos participantes inclusos e exclusos na pesquisa. Utilizou-se como critérios de exclusão os alunos que frequentavam o Ensino Médio, o CEEBJA, escolas do interior do município, alunos que os pais não autorizaram, professores que não compareceram nas entrevistas agendadas, ou, mesmo com o agendamento de horários não compareceram ou não aceitaram participarem da pesquisa. Ressalta-se que três professores lecionam em turmas de outras escolas para outros alunos com deficiência, sendo assim foi realizada apenas uma entrevista com os mesmos.

É importante destacar que com quatro professores de Educação Física não foi possível realizar a entrevista, pois, dois deles, após o agendamento, via coordenação pedagógica, não compareceram na HA, um alegou que não estava disponível para participar de entrevista da universidade, e outro, apesar de comparecer várias vezes na escola e aceitar participar, não demostrou interesse, e assim mesmo com o envio do roteiro, via contato pelo *Wathsapp*, e a solicitação que gravasse áudio e enviasse, não houve retorno à pesquisadora.

Em relação aos alunos, público-alvo da pesquisa, três não foram autorizados pelos pais para que participassem das entrevistas. Para a coleta de dados da pesquisa foram utilizados como instrumentos a análise documental, a observação e a entrevista semiestruturada. Na sequência apontam-se as especificidades sobre como cada instrumento foi utilizado neste estudo.

4.3.1 Análise documental

Na pesquisa, utilizou-se a análise documental dos Planos de Trabalho Docente (PTD) de Educação Física, dos professores dos anos finais do ensino fundamental, nas turmas que tem alunos cegos, surdos e/ou com deficiência física/neuromotora.

Os PTD de Educação Física foram selecionados como fonte documental, com o objetivo de coletar informações que visam complementar os dados das entrevistas com os professores e das observações das aulas, e também identificar elementos, tendências e padrões documentais designados nas políticas educacionais, implementadas nas escolas públicas estaduais do Estado do Paraná.

O PTD de Educação Física é elaborado pela SEED/PR, a finalidade é definir os conteúdos a serem desenvolvidos durante o ano letivo, o professor define a metodologia, bem como quais recursos serão utilizados para desenvolver e avaliar a aprendizagem dos alunos. “Elaborar e cumprir o plano de trabalho segundo a proposta pedagógica da escola” é uma das atribuições das funções inerentes que se destacam no edital nº 17/2013 GS/SEED, que estabelece as atribuições das funções inerentes ao cargo de professor da Educação Básica (SEED/PR, 2013). Nesse sentido, por meio da análise documental, o objetivo de verificar quais elementos dos PTD de Educação Física do ensino fundamental, correspondem à perspectiva inclusiva que consta na legislação e nos documentos oficiais da educação (Apêndice 1).

4.3.2 Observação

Para a coleta de dados da pesquisa, também se utilizou a observação, com objetivo de identificar os procedimentos teóricos metodológicos das aulas de Educação Física, da rede estadual de Ponta Grossa-PR, dos anos finais do ensino fundamental, nas turmas que tem alunos cegos, surdos e/ou com deficiência física/neuromotora.

Triviños (1987) aponta que a observação é uma das situações mais difíceis para o pesquisador, pois este quer conhecer aspectos do trabalho (ações) de outras pessoas, as quais tem seus próprios valores, que muitas vezes pode ser diferente dos valores do pesquisador, pois não há orientações precisas sobre como proceder nesse momento, sendo que cada situação tem suas próprias características, delegando ao investigador avaliar as circunstâncias encontrando o melhor caminho.

Triviños (1987) ainda contribui dizendo que a técnica de observação não é apenas ‘olhar’ o que o pesquisado está realizando, mas sim:

> Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um ‘fenômeno social’ significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparenciais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações, etc. (Triviños, 1987, p. 152).

Assim foram realizadas duas observações das aulas de cada professor. Esses dados foram registrados na ficha para observação das aulas (Apêndice 2), de forma descritiva,

procurando ter o máximo de fidelidade do que foi observado, considerando: o conteúdo e as atividades propostas, a metodologia e as estratégias utilizadas, a participação dos alunos com deficiência, a avaliação e os recursos utilizados.

Os momentos das observações envolveram significados próprios dos sujeitos e o ambiente sociocultural a que eles pertencem. Porém, de acordo com Triviños (1987, p. 155) “nunca seremos capazes de uma descrição perfeita, única, do fato.” Assim, há descrições diferentes, sendo consideradas as condições do pesquisador, embasamentos teóricos do estudo, os sujeitos, os contextos históricos e as relações entre os indivíduos. Sendo assim, foram seguidas algumas recomendações sugeridas por Triviños (1987) nos momentos das observações, sendo: descrever os comportamentos, ações, atitudes etc., tal como eles se apresentam; descrever os sujeitos não de forma abstrata, senão por seus traços concretos.

No momento da observação, o pesquisador necessita estar em permanente "estado de alerta intelectual" para que não se disperse do objeto de pesquisa da investigação. Entretanto, ao surgir ideias motivadas com sua observação, as mesmas devem ser registradas de forma breve e imediata como ‘reflexões do observador’” (Triviños, 1987, p. 157).

Para dar início as observações das aulas obtiveram-se o consentimento dos professores de Educação Física, tal procedimento possibilitou a obtenção de um número maior de dados e mais fidedignidade da pesquisa.

4.3.3 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada foi realizada com os professores de Educação Física, e os alunos dos anos finais do ensino fundamental cegos, surdos e/ou com deficiência física/neuromotora, com o auxílio dos PAEE e dos TILS.

Todas as entrevistas foram gravadas e realizadas em horários acordados entre a pesquisadora e os sujeitos participantes da pesquisa, sendo realizadas em locais apropriados para que as mesmas transcorressem sem interferências, a fim de obter clareza no momento das audições para posterior transcrição. As entrevistas foram realizadas de acordo com as questões que constam nos roteiros para o registro das respostas emitidas pelos participantes (Apêndices 4 e 6), podendo ocorrer a interferência da pesquisadora.

A entrevista semiestruturada:

> [...] parte de questionamentos básicos, fundamentado nas teorias e nas hipóteses que interessam à pesquisa, oferecendo-lhe uma diversidade de interrogativas a partir das respostas dos entrevistados (informantes), ou seja, no momento que o informante,

> seguindo espontaneamente a sua linha de pensamento, responde os questionamentos feitos pelo investigador, esta resposta poderá gerar uma série de novos questionamentos e a partir desse momento o informante passa a participar da elaboração do conteúdo questionado pela pesquisa (Triviños,1987, p. 146).

Esses questionamentos, realizados durante as entrevistas visam proporcionar ao pesquisador possibilidades para gerar novos questionamentos, ou seja, o participante passa a contribuir com a elaboração de novos questionamentos que poderão ser importantes para a pesquisa (Triviños, 1987, p. 146).

Para cada grupo de participantes foi elaborado um roteiro de entrevista. Após esta etapa, foram realizadas algumas alterações consideradas necessárias. Primeiramente, por serem consideradas redundantes, excluímos algumas questões, acrescentando outras, reorganizando assim os roteiros das entrevistas, para os professores e alunos, de acordo com as proposições e os objetivos da pesquisa. Os agendamentos das entrevistas foram determinados com antecedência. Cada entrevista teve duração, em média, de 30 a 50 minutos, dependendo do ritmo da fala de cada entrevistado e da quantidade de informações. As entrevistas com os alunos surdos foram mais demoradas devido à necessidade da presença dos TILS, que sinalizavam a pergunta e em seguida traduziam a resposta em português. As questões foram respondidas pelos participantes de maneira espontânea e tranquila. As conversas foram gravadas e transcritas, totalizando por entrevista em média de 3 a 4 páginas de texto, obteve-se um total de 38 entrevistas.

4.4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Devido a participação de dois PAEE e quatro TILS como apoio às entrevistas dos alunos com deficiência, incluindo as entrevistas dos professores de Educação de Física, obteve-se um total de 38 entrevistas gravadas e transcritas. Posteriormente, realizaram-se as observações das aulas e a análise documental dos PTD de Educação Física dos professores entrevistados.

Os dados da análise documental também foram utilizados para a categorização dos dados para posterior análise, estabelecendo categorias relacionadas aos objetivos propostos, os quais visam responder à problemática da pesquisa.

Para o terceiro momento, as entrevistas foram transcritas para a realização de leituras, codificação dos dados coletados, codificação do material e as escolhas e seleção das categorias para análise e interpretação dos dados coletados, conforme se detalha a seguir.

4.4.1 Análise de Conteúdo

A metodologia utilizada para a organização dos dados tem seus pressupostos teóricos metodológicos propostos pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2006), a qual é muito utilizada nas pesquisas qualitativas definida como um método empírico. Para Bardin (2006), a Análise de Conteúdo "é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados" (Bardin, 2006, p. 15). A proposta da autora é constituída em três fases, sendo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A etapa da pré-análise compreende a organização do material coletado com vistas a operacioná-los, sistematizando as primeiras ideias. Para isso, Bardin (2006) sinaliza a compreensão de quatro etapas:

1ª) Leitura flutuante dos dados coletados: permite evidenciar uma sistematização de ideias preconizando as próximas fases na construção textual de análise da pesquisa. A leitura flutuante dos dados possibilitou evidenciar uma sistematização de ideias preliminares da pesquisa, contribuindo para as próximas fases bem como para a elaboração do texto de análise do estudo.

2ª) Escolha dos documentos que serão analisados, obedecendo o critério da exaustação dos elementos necessários a homogeneidade, o agrupamento de concepções, divergências e regularidades, sendo considerados na interpretação, dos dados coletados com a finalidade de trazer significados aos objetivos da pesquisa.

3ª) Formulação das hipóteses e objetivos: a formulação da hipótese deve ser baseada em uma revisão da literatura e em evidências empíricas, e deve ser testada e confirmada ou refutada por meio da análise dos dados coletados, relacionados à constatação ou confirmação dos objetivos propostos da pesquisa (Bardin, 2006).

4ª) Elaboração de indicadores, os quais se darão por meio de recortes de textos nos documentos analisados, os temas que mais se repetem podem ser considerados um índice. Nesta última etapa Bardin (2006) sinaliza a exaustividade, a representatividade que representará o objeto de pesquisa a ser pesquisado; o cuidado com a homogeneidade, na qual os dados precisam estar aliados ao mesmo tema e a pertinência nos documentos relacionados aos objetivos propostos na pesquisa.

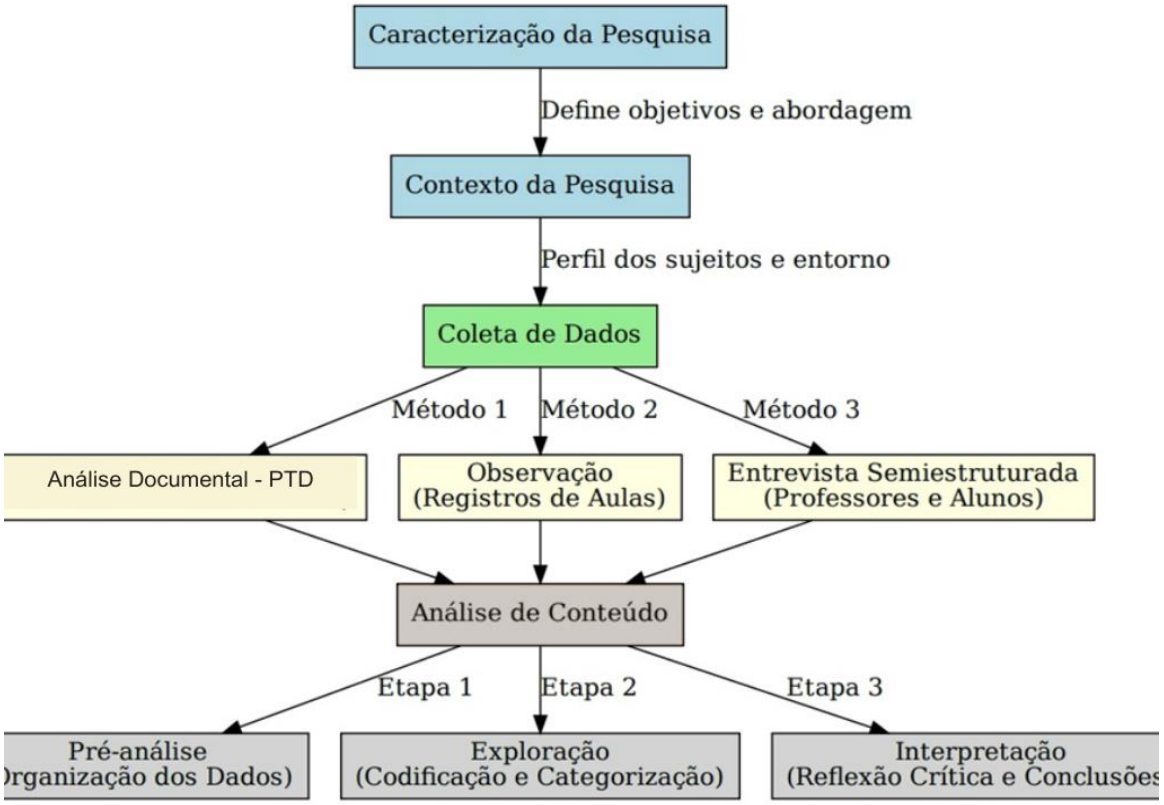
A exploração do material coletado se refere a codificação do material e as escolhas das categorias de análise, etapa esta que fomentará as interpretações e inferências. Os indicadores temáticos foram formulados a partir das concepções e falas concedidas pelos participantes da

pesquisa por meio do instrumento utilizado (entrevistas). Esses indicadores temáticos são elementos de marcação que permitem extrair a essência da mensagem contida nas comunicações dos participantes. Eles são obtidos por meio de operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de algumas das modalidades de codificação para o registro dos dados. Esses indicadores temáticos são categorizados em formas de subtemas na fase de codificação do material, permitindo que a pesquisadora identifique padrões e relações entre as categorias e conceitos definidos nas fases anteriores da análise de conteúdo. Em resumo, os indicadores temáticos são uma ferramenta importante para a análise dos dados coletados para a identificação de padrões e relações entre as informações obtidas.

Diante disso, a Análise de Conteúdo (Bardin, 2006) envolve a categorização ou codificação do material coletado na pesquisa, momento esse, que a pesquisadora desmembra e agrupa as unidades de registros dos textos transcritos das entrevistas gravadas em categorias intermediárias e finais. As categorias intermediárias são definidas a partir da análise dos indicadores temáticos e representam os elementos constitutivos de uma analogia significativa na pesquisa. Já as categorias finais são obtidas a partir do agrupamento ou reagrupamento das categorias intermediárias, permitindo que a pesquisadora identifique padrões e relações entre as informações coletadas. Em outras palavras, as categorias são uma forma de organizar e classificar as informações coletadas na pesquisa, permitindo a pesquisadora identificar padrões e relações entre as informações que respondam às perguntas de pesquisa. As categorias são definidas com base em uma revisão da literatura, nos objetivos da pesquisa e nas evidências empíricas coletadas (Bardin, 2006).

A última etapa consistirá no tratamento dos resultados, nas inferências e na interpretação dos dados coletados. Esta fase envolve a busca de significado das mensagens por meio da análise reflexiva e crítica dos resultados obtidos, na qual a pesquisadora interpreta os resultados obtidos à luz dos objetivos da pesquisa, das hipóteses formuladas e da revisão da literatura. Essa fase envolve a identificação de padrões e relações entre as informações coletadas, bem como a elaboração de conclusões e recomendações com base nos resultados obtidos, permitindo a interpretação desses dados, para então, significá-los na pesquisa (Bardin, 2006).

Figura 7: Diagrama da Pesquisa



Fonte: Utilizou-se o aplicativo *GetApp*
Nota: Elaborado pela autora (2025).

4.4.2 As categorias

A Análise de Conteúdo (Bardin, 2006) envolve a formulação de indicadores temáticos a partir das entrevistas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, e dos registros dos dados observados nas aulas de Educação Física, com o objetivo de categorizar as informações coletadas e identificar padrões e relações entre as mesmas. Vale salientar que a análise documental dos PTD não foi alvo direto dessa análise, pois todos são disponibilizados no RCO, que consta o módulo de planejamento com planos de aulas específicos para as disciplinas e séries para as quais são formulados, além de constar sugestões pedagógicas e encaminhamentos metodológicos. Esses dados foram analisados e serão confronta com os relatos dos professores entrevistados, conforme constam nos objetivos das entrevistas.

Utilizou-se os dados das entrevistas com os alunos para elaborar as unidades de registro indicando o número de ocorrência das palavras, a partir das falas dos mesmos (quadro 6).

Quadro 6: Unidades de registro das falas dos alunos entrevistados

Unidades de registro das entrevistas com alunos e análise dos registros dos dados observados	**Número de ocorrência daspalavras**
Atividades adaptadas	2
Basquete	2
Aulas práticas	3
Desejo de participar da aula	3
Queimada	3
Aula teórica	3
Participação nas aulas de Educação Física	4
Preconceito	4
Adaptação das aulas	5
Esporte coletivo	5
Jogos de tabuleiro	5
Observação	5
Xadrez	6
Interação com colegas	8
Futebol	9
Dificuldade de participação nas aulas práticas	14

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados das entrevistas com os professores de Educação Física, os PAEE e os TILS, foram utilizados para elaborar as unidades de registro indicando o número de ocorrência das palavras, a partir das falas dos mesmos (quadro 7).

Quadro 7: Unidades de registro das entrevistas com os professores de Educação Física, os PAEE e os TILS

Unidades de registro das entrevistas com os professores de Educação Física, os PAEE e os TILS	**Número de ocorrência daspalavras**
Limites do aluno	2
Medo de machucar	2
Adaptação aulas	2
Trabalho colaborativo com Intérprete e PAEE	2
Planejamento de aulas inclusivas	3
Formação docente	3
Acolhimento do aluno	3
RCO	6
Plano de Trabalho Docente	6
Leis de inclusão	6
Aulas teóricas	6
Esportes coletivos	8
Alunos acolhedores	8
Observação das aulas práticas	10
Participação nas aulas práticas	12
Professor intérprete de Libras	12

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 8: Unidades de registro das categorias iniciais

N.	Categorias iniciais
1.	RCO
2.	Planejamento de aulas inclusivas
3.	Plano de Trabalho Docente
4.	Leis de inclusão
5.	Participação dos cegos nas aulas de Educação Física
6.	Participação dos surdos nas aulas de Educação Física
7.	Participação dos alunos com deficiência física e/ou neuromotora nas aulas de Educação Física
8.	Formação docente
9.	Aulas práticas
10.	Atividades e aulas adaptadas na voz de alunos e professores de Educação Física
11.	Participação nas aulas práticas de Educação Física
12.	Aula teórica na Educação Física na fala de alunos e professores
13.	Alunos/colegas acolhedores
14.	Limite do aluno
15.	Formação docente
16.	Medo do aluno se machucar nas aulas práticas
17.	Adaptação aulas
18.	Observação das aulas práticas
19.	Participação nas aulas práticas
20.	Aulas teóricas
21.	Futebol
22.	Jogos de tabuleiro
23.	Queimada
24.	Aula teórica
25.	Xadrez
26.	Basquete
27.	Trabalho colaborativo com Intérprete e PAEE
28.	Professor intérprete de Libras
29.	A participação do intérpete de Libras e do PAEE nas adaptações

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme mencionadas nos quadros 7, 8, 9, as categorias finais do processo de análise foram pautadas e formuladas com base em conceitos pré-definidos e nos objetivos da pesquisa. Essas categorias foram obtidas a partir da análise dos dados coletados por meio de entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos na pesquisa, permitindo a pesquisadora, alcançar os objetivos deste estudo.

As quatro categorias finais foram assim denominadas: Elementos dos Planos de Trabalho Docente relacionados à perspectiva inclusiva presente na legislação e nos documentos educacionais; Pressupostos teóricos metodológicos do planejamento e das práticas pedagógicas; Práticas pedagógicas: percepções e participação dos alunos com deficiência; Trabalho colaborativo nas aulas: professor de Educação Física, PAEE e TILS (quadro 9).

Quadro 9: Categorias iniciais, Categorias intermediárias e Categorias finais

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categoria finais
- RCO - Planejamento de aulas inclusivas - Plano de Trabalho Docente - Leis de inclusão	• Os Planos de Trabalho Docente de Educação Física. • Documentos e Legislações Oficiais inclusivas.	Elementos dos Planos de Trabalho Docente relacionados à perspectiva inclusiva presente na legislação e nos documentos educacionais.
- Aulas práticas - Atividades e aulas adaptadas na voz de alunos e professores de Educação Física - Aula teórica na Educação Física na fala de alunos e professores - Limites dos alunos - Receio dos alunos se machucarem nas aulas práticas - Adaptação das aulas. - Formação docente	• As práticas pedagógicas de Educação Física. • As aulas práticas e teóricas de Educação Física na perspectiva da inclusão de alunos com deficiências.	Pressupostos teóricos metodológicos do planejamento e procedimentos teóricos metodológicos das aulas
- Participação dos alunos cegos nas aulas de Educação Física - Participação dos alunos surdos nas aulas de Educação Física - Participação dos alunos com deficiência física e/ou neuromotora nas aulas de Educação Física - Participação nas aulas práticas de Educação Física - Observação das aulas práticas - Aulas teóricas - Futebol - Jogos de tabuleiro - Queimada - Xadrez - Basquete - Alunos/colegas acolhedores	• A participação e percepção dos alunos cegos, surdos e/ou deficiência física/neuromotora. • A fala dos alunos em relação às aulas coletivas.	Práticas pedagógicas: percepções e participação dos alunos com deficiência
- Trabalho colaborativo. - Professor intérprete de Libras - A participação do TILS e do PAEE nas adaptações das aulas de Educação Física.	• Trabalho colaborativo entre o professor de Educação Física e o PAEE. • Trabalho colaborativo entre o professor de Educação Física e TILS.	Trabalho colaborativo nas aulas: professor de Educação Física, PAEE e TILS.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No capítulo 5, os dados estão organizados nas categorias finais supracitadas, os mesmos são analisados e discutidos utilizando-se o referencial teórico que fundamentou o estudo.

CAPÍTULO 5
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

As práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física escolar têm como objetivo principal garantir a participação ativa e equitativa, visando a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais e/ou cognitivas. Neste capítulo, a partir dos dados da pesquisa organizados em categorias, busca-se responder o objetivo geral da pesquisa sendo, analisar as práticas pedagógicas de Educação Física no ensino fundamental, na rede estadual de Ponta Grossa-PR, nas turmas com alunos cegos, surdos e/ou com deficiência física/neuromotora.

A definição de inclusão na Educação Física vai além do simples ato de integrar os alunos com deficiência nas atividades físicas, envolve o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem as diferenças e garanta que todos, independentemente das suas condições físicas, sensoriais e/ou cognitivas, tenham a oportunidade de participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

A partir dos dados coletados nas entrevistas com os professores de Educação Física, os alunos cegos, surdos e/ou com deficiência física/neuromotora foi possível identificar um conjunto de desafios e potenciais que permeiam as práticas pedagógicas inclusivas nas escolas. A inclusão não é apenas um princípio pedagógico, mas uma prática que envolve uma ampla adaptação dos métodos de ensino, tanto para garantir a participação de alunos com deficiência quanto para promover uma convivência mais equitativa entre todos os estudantes.

5.1 ELEMENTOS DOS PLANOS DE TRABALHO DOCENTE RELACIONADOS À PERSPECTIVA INCLUSIVA PRESENTES NA LEGISLAÇÃO E NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS

Nesta categoria, são abordados os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física, no desenvolvimento dos planos de trabalho docente na perspectiva inclusiva, pois os mesmos são elaborados e enviados pela SEED/PR, dificultando, muitas vezes, o trabalho do professor, pois não são consideradas as diferentes realidades escolares. Visto que o principal objetivo da educação na perspectiva inclusiva é garantir que todos os alunos, independentemente de suas especificidades, necessidades e limitações, possam participar das aulas de forma equitativa.

Os desafios mencionados pelos professores de Educação Física são diversos. A falta de recursos materiais e a escassez de formação específica nas áreas de deficiência são aspectos recorrentes nas respostas. Além disso, a resistência de alguns alunos e até mesmo de outros profissionais da escola foi um ponto frequentemente abordado. Contudo, também surgiram exemplos de estratégias criativas, que demonstram a capacidade de inovação dos professores, como o uso de tecnologias assistivas, a modificação de atividades para atender diferentes habilidades dos alunos e a criação de ambientes de aprendizado colaborativo. Além disso, muitos professores buscam capacitação por meio de cursos, trocas de experiências com colegas e adaptações baseadas nas próprias vivências em sala de aula.

A P1 relata alguns desafios que percebe:

> *[...] uma das dificuldades que percebo na escola, é...considero que temos muitos materiais para o desenvolvimento das aulas. Mas, não temos formação, capacitações pela SEED para que possamos preparar aulas que incluam todos os alunos ao mesmo tempo, sabe? [...] penso que isso é uma falha que acompanha a inclusão desses alunos com deficiência... principalmente, os alunos cegos totais e os com deficiência física e neuromotora [...] (P1, 2023).*

A inclusão de alunos com deficiência, especialmente àqueles com deficiência visual e neuromotora, exige não apenas a adaptação dos conteúdos, mas também uma preparação específica por parte dos professores. A falta de capacitação para lidar com as diversas necessidades desses alunos pode tornar o processo de ensino aprendizagem mais desafiador tanto para os educadores quanto para os próprios alunos. Nesse sentido, a formação continuada dos professores é essencial, visando abordar as especificidades de cada tipo de deficiência e fornecer estratégias práticas para garantir a participação de todos. Além disso, é importante que a SEED/PR ofereça recursos adequados, como materiais acessíveis e tecnologias assistivas, para que os professores possam efetivamente implementar uma educação inclusiva. Isso não só beneficia os alunos com deficiência, mas também contribui para uma escola mais equitativa e acolhedora para todos. De acordo com a pesquisa realizada por Furtado, Morato, Gutierrez e Alves (2019), a capacitação dos professores, é considerada fundamental para a efetivação da inclusão educacional.

Corrobora-se que os aspectos evidenciados são de fundamental importância para uma educação inclusiva, mas também cabe ao professor buscar ferramentas didático-pedagógicas para o desenvolvimento de práticas significativas, inclusivas e transformadoras.

A P2 contribuiu apontando que apenas a disciplina de esportes adaptados na graduação de Educação Física não é suficiente para formar professores com conhecimentos sobre inclusão,

para que possam desenvolver práticas pedagógicas que atendam alunos com deficiência. Para P2:

> *[...] na graduação eu tive apenas a disciplina de esportes adaptados [...] só essa não é suficiente para a formação. Eu acredito que deveria ter mais disciplinas que abordasse uma comunicação acessível, metodologias com práticas inclusivas, assim nesse sentido (P2, 2023).*

Esses relatos e percepções indicam parte dos desafios que os professores enfrentam para promover a inclusão nas aulas de Educação Física, além de evidenciar a necessidade de políticas educacionais mais eficazes e de maior apoio institucional para que a inclusão se torne uma realidade em todas as escolas.

A prática pedagógica inclusiva na Educação Física escolar é fundamental para garantir a participação ativa e equitativa de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências físicas, sensoriais ou cognitivas. Para que essa prática seja efetiva, precisa ser sustentada por um conjunto robusto de legislações e políticas públicas que assegurem o direito de acesso à educação para todos os alunos. No Brasil, diversas normativas legais garantem a inclusão no âmbito educacional, com destaque para a CF (Brasil, 1988), que em seu Artigo 205 assegura que a educação é um direito de todos, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade e do Estado. O Artigo 208, por sua vez, garante que a educação deve ser oferecida a todos, sem discriminação, incluindo aqueles com deficiências, estabelecendo, assim, as bases para a inclusão de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino.

A LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) também é uma referência fundamental nessa direção, ao determinar que a educação deve ser inclusiva e ao garantir o atendimento educacional especializado, visando à plena participação dos alunos com deficiência no sistema educacional.

Além disso, o Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008) que regulamenta o AEE, permite que os alunos com deficiência recebam apoio pedagógico especializado, por meio de adaptações curriculares e metodológicas, o que facilita sua inclusão em todas as atividades escolares, incluindo a Educação Física.

Em 2014 o PNE por meio da Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), também estabelece metas claras para a inclusão, propondo a universalização da Educação Básica e o desenvolvimento de políticas específicas para a formação de professores e a adaptação dos currículos, com o objetivo de atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência.

Outro marco importante para a inclusão educacional é a LBI nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que estabelece direitos e deveres para a pessoa com deficiência, incluindo o acesso à educação inclusiva de qualidade. A legislação determina que as escolas devem garantir a

adaptação de seus espaços, métodos e práticas pedagógicas para que alunos com deficiência possam participar ativamente das atividades escolares, com igualdade de oportunidades.

Essas legislações e políticas públicas não apenas garantem os direitos dos alunos com deficiência, mas também orientam a construção de práticas pedagógicas adaptadas que favoreçam a participação de todos os estudantes nas atividades de Educação Física. No entanto, a implementação dessas normas esbarra em desafios significativos, como a falta de recursos, a necessidade de formação contínua dos educadores e a resistência cultural à mudança. Superar esses desafios exige um compromisso contínuo das instituições educacionais, dos educadores e das famílias, além de uma estrutura de apoio robusta que envolva a adaptação dos espaços e a utilização de recursos pedagógicos diversificados, como materiais adaptados e tecnologias assistivas.

A prática pedagógica inclusiva, portanto, não se limita à aplicação das leis, mas se reflete no cotidiano da sala de aula, onde a adaptação de atividades, o desenvolvimento de metodologias diferenciadas e a avaliação constante são essenciais para garantir a participação de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência.

No contexto educacional, embora o termo ‘inclusão’ esteja presente na escola, o que efetivamente ocorre, na maioria das vezes, é a ‘integração’, pois os alunos com deficiência mesmo estando presentes não estão incluídos. Para que os planos de trabalho docente consolidem práticas pedagógicas inclusivas são necessárias abordagens diversificadas para atender as especificidades e necessidades de todos os alunos nas aulas de Educação Física.

Em relação à inclusão, P6 relata que:

> *Infelizmente, penso que ainda estamos longe de uma inclusão de fato. Isso porque ela foi incluída nas políticas e leis [...] até porque os professores deveriam ter uma preparação para receber esses alunos com deficiência...o que não houve na época da inclusão. Vejo isso apenas como integrar o aluno com deficiência (P6, 2023).*

Esse relato indica que a diferença fundamental entre integração e inclusão, portanto, está na abordagem pedagógica e na adaptação do ambiente escolar. Enquanto a integração tende a ser uma medida de acomodação, a inclusão é um processo de transformação que visa a equidade e a justiça social, permitindo que todos os alunos, com ou sem deficiência, possam aprender juntos em um ambiente que respeite suas particularidades (Mantoan, 2003; Garcia, 2011).

É importante destacar que a inclusão não se limita apenas ao ambiente físico da escola, mas envolve também mudanças nos planos de trabalho docente, sendo os professores

responsáveis pela elaboração, os quais devem atender as especificidades e necessidades dos alunos, considerando suas potencialidades. Tal encaminhamento exige formação continuada para os professores e a adoção de práticas pedagógicas diversificadas e adaptativas que atendam às diferentes necessidades dos estudantes (Brasil, 2015). Assim, a inclusão educacional visa a participação e aprendizagem de todos os alunos, enquanto a integração é restrita e muitas vezes superficial, apenas visa a acomodação destes no espaço escolar.

P6 ainda aponta em sua fala que:

> *Em vez de enviarem planos prontos sobre esportes radicais, por exemplo, deveriam vir exemplos de práticas para que pudéssemos adaptar práticas inclusivas para diversas deficiências ali no LRCO e nas aulas Paraná (P6, 2023).*

A inclusão vai além da simples presença dos alunos na escola, busca transformar o ambiente escolar de maneira a garantir a participação plena e equitativa de todos, independentemente de suas habilidades. A inclusão exige uma adaptação das práticas pedagógicas, do currículo e dos materiais didáticos para atender às necessidades individuais de cada aluno, promovendo sua participação ativa e o desenvolvimento de suas potencialidades. Segundo Garcia (2011), a inclusão não é apenas uma mudança no ambiente físico, mas um processo contínuo que envolve a transformação das atitudes dos educadores, alunos e da comunidade escolar, visando a criação de um ambiente mais acolhedor e acessível a todos.

Além disso, a inclusão educacional valoriza a diversidade e acredita que todos os alunos, independentemente de suas condições, devem aprender juntos, compartilhando experiências e interagindo em igualdade de condições. A integração, por sua vez, pode ser vista como uma acomodação temporária ou paliativa, sem necessariamente questionar ou alterar a estrutura da escola para incluir verdadeiramente as necessidades de todos os alunos (Mantoan, 2003; Brasil, 2015).

Portanto, enquanto a integração focaliza apenas a inserção do aluno com deficiência na escola regular, a inclusão é um processo mais amplo e transformador, que valoriza a diversidade e o desenvolvimento de todos os alunos, envolve a modificação das práticas pedagógicas, das atitudes e do ambiente escolar para que todos os alunos possam participar ativamente e de forma igualitária.

A importância da inclusão no contexto escolar vai muito além da simples inserção de alunos com deficiência no ambiente regular de ensino. Ela tem um impacto significativo no desenvolvimento global dos estudantes, abrangendo não apenas aspectos sociais, mas também emocionais e cognitivos.

Do ponto de vista social, a inclusão promove a valorização da diversidade e a construção de um ambiente mais democrático e respeitoso. Alunos com e sem deficiência têm a oportunidade de interagir e aprender uns com os outros, desenvolvendo habilidades de empatia, colaboração e respeito às diferenças. Esse ambiente inclusivo prepara os estudantes para um mundo mais plural, onde a convivência com a diversidade é uma constante, e favorece o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis (Mantoan, 2003).

Em termos emocionais, a inclusão tem um impacto profundo na autoestima e na confiança dos alunos com deficiência. Quando essas crianças e jovens são inseridos em ambientes educativos que reconhecem suas capacidades, em vez de focar em suas limitações, há uma valorização da identidade e um fortalecimento do sentimento de pertencimento. Isso, por sua vez, contribui para a redução de sentimentos de exclusão e isolamento social, que são comuns em ambientes segregados (Stainback; Stainback, 1999).

Araújo, Quixabeira, Padilha e Ferreira (2020) apontam que as estratégias de ensino adaptadas não só enriquecem a prática pedagógica do professor, mas também são fundamentais para garantir que todos os alunos, com ou sem deficiência, possam alcançar seu pleno potencial. Quando os educadores planejam atividades considerando as capacidades e as necessidades de cada estudante, independentemente de suas condições, o ambiente escolar se torna mais inclusivo e enriquecedor para todos.

Por fim, é importante destacar que a inclusão escolar está diretamente relacionada à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos têm as mesmas oportunidades de se desenvolver e contribuir com suas potencialidades. A promoção da inclusão no ambiente educacional, portanto, é um passo fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para a vida adulta de forma mais holística e completa.

Implementar práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física apresenta uma série de desafios, tanto estruturais quanto pedagógicos. As barreiras físicas e a falta de recursos adaptativos, somadas à formação inadequada de muitos professores, são apenas alguns dos obstáculos mencionados.

As barreiras físicas e estruturais nas escolas são desafios significativos para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física. Essas barreiras comprometem o acesso e a participação de estudantes com deficiência nas atividades escolares, além de dificultarem a efetiva integração de todos os alunos no ambiente educacional.

Uma das principais limitações está relacionada ao espaço físico disponível nas escolas. Muitas instituições ainda não possuem infraestrutura adaptada, como rampas de acesso, banheiros acessíveis e salas com *layout* adequado para alunos que utilizam cadeira de rodas ou

dispositivos de mobilidade. Isso cria um ambiente de exclusão, já que a falta de adaptação no espaço escolar torna difícil a mobilidade dos estudantes, restringindo suas oportunidades de participação plena nas atividades de Educação Física.

Além das limitações no espaço físico, outro aspecto fundamental é a falta de equipamentos adequados. Muitos alunos com deficiências físicas ou sensoriais necessitam de materiais adaptados para poder participar das atividades. Equipamentos como bolas de tamanhos variados, bastões de toque, cordas de salto mais acessíveis ou materiais que atendam as diferentes necessidades de movimentação, os quais são essenciais para garantir a equidade nas aulas. A ausência desses recursos pode gerar uma sensação de exclusão para esses estudantes, que não têm as mesmas oportunidades de se engajar de forma plena nas atividades de Educação Física.

A superação dessas barreiras exige um compromisso das escolas em promover a acessibilidade universal. Investir na adaptação de espaços e em equipamentos adequados, bem como garantir que os profissionais de Educação Física recebam formação adequada, são passos fundamentais para a construção de aulas inclusivas de fato. Sem essas adaptações, os alunos com deficiência permanecem em desvantagem, e o ambiente escolar se torna um local onde a inclusão ainda é uma realidade distante para muitos.

Portanto, para garantir a participação plena de todos os alunos nas aulas de Educação Física, é essencial que a equipe de gestão escolar compreenda a importância de uma infraestrutura acessível e de recursos pedagógicos adaptados. A eliminação das barreiras físicas e estruturais é um requisito básico para o êxito de qualquer proposta inclusiva, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam se beneficiar das oportunidades de aprendizado e desenvolvimento oferecidas na Educação Física escolar.

A elaboração de planos de trabalho docente em Educação Física, considerando a perspectiva inclusiva, exige uma reflexão constante sobre as práticas pedagógicas e a adaptação dos conteúdos para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam acessar e participar das atividades. Isso envolve a valorização das diferenças, a criação de ambientes de aprendizagens acessíveis e a constante busca pela formação do professor para trabalhar com a diversidade de formas de aprender e de participar. A legislação brasileira e os documentos educacionais atuais oferecem uma base sólida para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, mas o sucesso da inclusão depende, em grande parte, do compromisso dos educadores em promover um ensino que respeite as singularidades de cada estudante.

Atualmente, os professores da rede estadual do Paraná utilizam os registros das aulas por um aplicativo, denominado Livro Registro de Classe Online (LRCO), que foi instituído pela

Resolução n.º 3550/2022 (GS/SEED, 2022), como documento eletrônico para o registro *on-line* de frequências, conteúdos/planejamentos e avaliações dos estudantes. Ele é um *software*, desenvolvido pelos Departamentos da Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) e pela Tecnologia da Informação Comunicação do Paraná (CELEPAR) e foi implantado, gradativamente, nas escolas da rede pública do Estado do Paraná.

O LRCO apresenta como principais funcionalidades, a abolição do registro de classe de forma manuscrita, pois oferece uma plataforma digital que centraliza e organiza as informações de maneira ágil e acessível, descartando erros que ocorriam nos registros manuais, garantindo dados mais precisos, automatizando os cálculos e notas, permitindo aos professores um controle, registro e agilidade na verificação do desempeno dos alunos. Além disso, no LRCO o professor lança as faltas, especifica os conteúdos trabalhados em sala de aula, com a vantagem que os conteúdos básicos já estão previamente lançados e normatizados, facilitando o preenchimento. Assim, o docente precisa apenas marcar a data e registrar os itens pertinentes, sem perder tempo com preenchimentos repetitivos.

Outro fato importante desse *software* é a facilidade na gestão e o acompanhamento da evolução dos alunos, bem como a presença, facilitando a tomada de decisões, gestão das turmas e os conteúdos que o professor está trabalhando em tempo real pela equipe pedagógica, gestores e pela própria Secretaria de Educação. Esse *software* também gera relatórios detalhados sobre a vida escolar do aluno e seu desempenho, otimizando o processo de avaliação e acompanhamento do aprendizado.

De acordo com os professores entrevistados, o LRCO facilitou o trabalho do registro das aulas, destacaram que junto com o Registro de Currículo de Orientação (RCO), a SEED também oferece planos de aulas *online* prontos denominados RCO + Aulas. Ele apresenta módulos de planejamentos para todas as disciplinas específicas de cada aula, com sugestões, encaminhamentos pedagógicos, organizados por temas, conteúdos, conhecimentos prévios, divididos por trimestres, acompanhados de vídeos aulas, *slides* e listas de exercícios que podem ser adaptados pelos professores.

Entretanto, o P3 que é docente em uma turma com um aluno cego relatou:

> *[...] algumas aulas do RCO + Aulas não se preocupam com atividades esportivas coerentes com a realidade dos alunos, como "práticas corporais de aventura"; patinação, entre outras que não é possível adaptar para uma aula prática...imagina explicar para o aluno que é cego? Fica somente na aula teórica (P3, 2023).*

Atender à diversidade de necessidades dos alunos na Educação Física escolar é um dos maiores desafios da prática pedagógica inclusiva. A diversidade de necessidades abrange uma

gama ampla de condições, como deficiências físicas, cognitivas e sensoriais, cada qual demandando abordagens pedagógicas específicas, mas também uma flexibilidade que permita a adaptação das atividades para garantir a participação de todos os alunos de forma equitativa. A chave para o sucesso desse atendimento está na individualização do ensino, que leva em consideração as características, limitações e potencialidades de cada estudante, para que possam se engajar nas atividades físicas de maneira exitosa e enriquecedora.

A P5 destacou alguns pontos sobre o RCO e o plano de aula, relatando que:

> *[...] principalmente para a Educação Física, há uma necessidade de você mudar o contexto e fazer adaptação. E nesses que vêm no RCO, que vem o plano pronto, ele tem...é que ele só vem o conteúdo, né? Ele não vem metodologia (P5, 2023).*

A P5 destaca a importância da adaptação do conteúdo nas aulas de Educação Física. Ao mencionar a falta de metodologia nos planos indicados no RCO, P5 não questiona a validade do material fornecido, mas enfatiza que a abordagem pedagógica deve ser ajustada pelo professor, considerando o contexto da turma e a realidade da escola, algo que os elaboradores do RCO não podem prever.

Vygotsky (1987) defende que o processo de aprendizagem é mediado pela interação social e pelo contexto cultural. Na Educação Física, isso implica que a adaptação da metodologia deve levar em consideração o ambiente social e cultural dos alunos. Vygotsky (1987) também formula o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que indica que os professores devem identificar o que os alunos já sabem e oferecer desafios que estejam além do nível de compreensão deles, mas que possam ser alcançados com o apoio do professor e/ou de colegas.

A P5 ainda acrescenta:

> *Mas é tudo, algumas coisas vai ser um faz e conta. Ou você vai mostrar o vídeo, vai dar uma aula, tem hora de explicar o que é aquilo. E dizer o que pode ser feito. E que não tem como, né? Por exemplo, esquiar. Não tem, né? Patinação. E daí eu vou ficar lá com eles, uma aula fazendo um esqui de papelão, quanto papelão que eles vão ter que trazer, quanto sujeira que eles colam, para pegar uma aula, fazer aquele trabalho e fazer de conta. Então, tem coisa que não tem, né? Mas no RCO tem bastante sugestão naquela mão na massa (P5, 2023).*

A fala da P5 evidencia uma questão prática e desafiadora enfrentada por muitos professores de Educação Física: a dificuldade de realizar atividades físicas ou esportivas que exigem equipamentos e/ou infraestrutura que não estão disponíveis nas escolas, ou ainda são longe da realidade de contexto da escola ou da região em que os alunos vivem. A P5 menciona

especificamente atividades como esquiar e patinar, que são difíceis de simular em ambientes que não possuem os recursos necessários, como equipamentos ou espaço adequado.

A P5 parece reconhecer que, em muitas situações, a solução é criar alternativas, muitas vezes improvisadas (como o "esqui de papelão"), para tentar aproximar os alunos das experiências que seriam vivenciadas nas atividades originais. Isso também pode ser visto como uma forma de adaptação e criatividade do professor, tentando contornar a falta de recursos materiais de maneira prática.

O "faz de conta" e o "mão na massa" mencionados por P5, se relacionam com metodologias ativas, que incentivam os alunos a participarem ativamente do processo de aprendizagem. Quando P5 fala de fazer a "conta" do quanto de papelão será necessário ou da sujeira que será gerada, ela também pode estar se referindo ao planejamento e à preparação do material didático necessário para a atividade. Mesmo que a atividade não seja a real experiência (como esquiar de verdade), ela tenta trazer um aprendizado prático e uma reflexão sobre o processo.

A menção das sugestões no RCO de "mão na massa", podem ser interpretadas como tentativas de fornecer alternativas mais acessíveis aos professores. O RCO, ao sugerir atividades práticas, busca transformar a teoria em práticas possíveis dentro das limitações dos espaços escolares. Contudo, a fala da professora também sugere uma certa frustração com as limitações de recursos que os professores enfrentam, e como essas limitações exigem muita criatividade, mas muitas vezes não conseguem fornecer uma experiência próxima ao que seria ideal.

Essa situação reflete uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Física em contextos de escolas com recursos limitados, onde é necessário adaptar e reinventar as práticas pedagógicas para que os alunos vivenciem o máximo as atividades e obtenham um possível de aprendizado, apesar das limitações físicas e materiais.

Isso é um desafio comum, porque a prática pedagógica vai além da simples abordagem de conteúdo. Cada turma tem características próprias, e para que a aprendizagem ocorra de forma eficaz, é preciso pensar em como a metodologia vai permitir que todos os alunos se envolvam e aprendam de maneira significativa, e ainda o conteúdo abordado tem que ter relevância e significado para os alunos.

Para atender as necessidades físicas, que envolvem limitações de mobilidade ou habilidades motoras, as estratégias de adaptação podem incluir o uso de equipamentos especializados, como cadeiras de rodas adaptadas, bolas de diferentes tamanhos e pesos, tapetes de segurança, entre outros. Essas modificações buscam criar um ambiente no qual os alunos possam participar das mesmas atividades propostas para os demais, mas com as adaptações

necessárias para garantir segurança e conforto. O auxílio de colegas e/ou professores também pode ser uma estratégia eficaz para alunos com limitações motoras severas, permitindo que a participação seja viabilizada de maneira mais ativa.

O uso de estratégias visuais (como sinalizações, imagens e gráficos) pode ser útil, pois essas estratégias ajudam a reter a informação e a direcionar o aluno de forma mais eficiente nas atividades. A prática deve focar em fortalecer o processo de aprendizado motor, sem pressionar o aluno a atingir padrões convencionais de desempenho, mas sim incentivando seu desenvolvimento individual.

Para os alunos com deficiências sensoriais, como surdez ou visual, a adaptação das atividades também envolve o uso de tecnologias assistivas e estratégias de comunicação alternativas. Por exemplo, o uso de interpretação em Libras e materiais táteis são soluções que podem ser implementadas para garantir que os alunos surdos compreendam as instruções e possam participar ativamente. No caso de alunos com deficiência visual, o toque e a orientação física são essenciais para que possam se situar no espaço e participar das atividades com segurança. O uso de sons ou vibrações também podem ser incorporados para que a percepção sensorial seja mais acessível.

Além disso, a sensibilização da turma como um todo para a inclusão é fundamental. A promoção da empatia e o incentivo à atividades colaborativas entre alunos com diferentes necessidades podem contribuir para um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Esse tipo de educação social pode ajudar na aceitação das diferenças, reduzindo o estigma e promovendo o desenvolvimento de uma cultura de respeito e apoio mútuo. Nesse sentido, o P6 nos relata que:

> *Procuro sempre incentivar os alunos sem deficiência a realizarem atividades em grupos com colegas com deficiência. Mesmo que eles apenas sejam o capitão do time, mas eu tenho receio sobre um aluno cego, por exemplo, que se machuque (P6, 2023).*

Assim, para que a inclusão seja efetiva, é necessário que os professores adotem estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. As modificações nas atividades, o uso de tecnologias assistivas e o ensino cooperativo são algumas das abordagens que os professores podem adotar.

5.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DO PLANEJAMENTO E PROCEDIMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DAS AULAS

As questões relacionadas ao planejamento de Educação Física foi outro ponto destacado nas entrevistas. Os professores mencionaram a necessidade de ajustar as atividades e os objetivos de aprendizagem, para que possam atender às diferentes habilidades dos alunos.

Os professores consideram a adaptação e a flexibilidade como essenciais para permitir que todos os estudantes participem ativamente das aulas, independentemente de suas condições.

Muitos professores observaram que, em geral, os alunos com deficiências se sentem mais aceitos e integrados quando são corretamente incluídos nas atividades. A interação entre os alunos, incluindo aqueles com e sem deficiência, é vista como um benefício importante, promovendo a socialização e o respeito mútuo. No entanto, alguns professores relataram que nem todos os alunos sem deficiência estão sempre dispostos a interagir com aqueles com deficiência, o que pode induzir a comportamentos excludentes.

Por fim, os professores demonstraram reconhecer os benefícios da inclusão, tanto para os alunos com deficiência quanto para àqueles sem deficiência. A inclusão é percebida como uma oportunidade de desenvolvimento social, emocional e cognitivo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, muitos professores acreditam que ainda há muito a ser feito para melhorar as práticas inclusivas, e indicam a necessidade de implementação de novas políticas públicas, mais recursos materiais e maior conscientização sobre a importância da Educação Física inclusiva.

A formação de professores para a Educação Física inclusiva enfrenta desafios significativos, principalmente em relação à falta de preparação específica. Embora a legislação brasileira e as diretrizes educacionais apontem a necessidade de inclusão de alunos com deficiência nas escolas, a prática pedagógica inclusiva na Educação Física ainda é, em muitos casos, comprometida pela escassez de formação especializada para os docentes.

Um dos principais problemas é que muitos professores de Educação Física são formados com base em um modelo tradicional de ensino, que não contempla as necessidades específicas de alunos com deficiência. A maioria dos cursos de formação inicial em Educação Física dedica pouca atenção à diversidade funcional e à adaptação de atividades para garantir a plena participação de todos os estudantes. Isso resulta em dificuldades de adaptação, ocasionando uma pedagogia pouco inclusiva, já que os professores não estão preparados para desenvolver aulas com procedimentos teóricos metodológicos que atendam as especificidades de alunos com deficiências físicas, sensoriais ou cognitivas. A formação docente, portanto, deve ser ampliada para incluir temas como teorias da inclusão, metodologias adaptativas e acessibilidade, preparando os professores para desenvolver estratégias pedagógicas que atendam à diversidade do corpo discente.

Além disso, muitos professores enfrentam desafios práticos, como a falta de recursos didáticos adequados, que tornam mais difícil a adaptação das atividades. Essa realidade está diretamente relacionada à ausência de formação continuada, já que, mesmo durante a atuação

profissional, os professores raramente têm acesso a programas de formação que os atualizem sobre novas práticas pedagógicas inclusivas e/ou tecnologias assistivas que possam ser incorporadas às aulas de Educação Física.

A falta de formação específica também é um reflexo de um problema maior nas escolas, a inexistência de uma política pública de capacitação contínua para os profissionais da educação. Muitas vezes, as iniciativas de formação são esporádicas e não atendem de forma satisfatória às necessidades dos educadores. Portanto, é essencial que o Estado, em parceria com as instituições de ensino superior e as escolas, desenvolva programas de formação contínua e de atualização pedagógica, que possibilitem aos docentes a constante ampliação de conhecimentos e habilidades para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física.

El Tassa e Cruz (2016) indicam que o maior desafio para os professores de Educação Física é justamente a necessidade de personalizar suas práticas pedagógicas para atender à diversidade presente nas turmas. Isso implica não só em adaptar os conteúdos, mas em ser flexível nas metodologias, usar recursos apropriados e promover um ambiente que respeite e valorize as diferentes capacidades dos alunos. Isso inclui a identificação de estratégias para garantir que todos, incluindo alunos com deficiência, possam participar de maneira significativa nas atividades, sem se sentirem excluídos.

Em síntese, a lacuna de formação específica é um obstáculo significativo para a inclusão na Educação Física escolar. Para que os professores possam promover uma Educação Física inclusiva de qualidade, é fundamental que as instituições de ensino e os órgãos governamentais implementem programas de formação e capacitação que atendam às necessidades dessa área, capacitando os docentes a atenderem adequadamente a diversidade da população escolar.

A resistência da comunidade escolar à inclusão de alunos com deficiência é um desafio significativo para a implementação efetiva da Educação Física inclusiva. Em muitos casos, a compreensão limitada sobre as necessidades desses alunos e a falta de experiência prévia com práticas pedagógicas inclusivas resultam em reações resistentes tanto por parte dos alunos quanto de alguns professores e equipe gestora. Essa resistência pode se manifestar de várias formas, como o desconhecimento sobre o que é a inclusão, o medo de mudanças ou até o preconceito velado.

Entre os alunos, a resistência pode surgir da falta de entendimento e empatia em relação às necessidades dos colegas com deficiência. A falta de exemplos positivos ou da presença de representações adequadas nos meios de comunicação pode contribuir para a

formação de estereótipos que dificultam a aceitação. Muitos estudantes, especialmente aqueles sem experiências prévias com a diversidade, podem ter dificuldade em entender o valor da inclusão e, como resultado, podem excluir ou marginalizar os colegas com deficiência. Esse comportamento se reflete de maneira mais intensa e evidente, nas aulas que priorizam atividades físicas competitivas e a busca por resultados.

Entre os professores, a resistência pode se manifestar pela falta de capacitação ou falta de confiança nas próprias habilidades para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos. Professores de outras disciplinas podem se sentir inseguros para adaptar o planejamento que resultem em práticas pedagógicas para um público com necessidades específicas, o que gera resistência à implementação de estratégias inclusivas. O P4 relata que nas aulas práticas encontra dificuldades e insegurança ao incluir os alunos cegos, e diz:

> *Eu me sinto muito inseguro...na verdade tenho medo que o aluno cego se machuque ou leve uma bolada no rosto ou em outra parte de seu corpo. Por isso, na maioria das vezes, não o chamo para participar dessas aulas. Prefiro que ele fique sem fazer nada, ou que fique ouvindo músicas (P4, 2023).*

Essa resistência ou até mesmo insegurança, muitas vezes, é alimentada por um desconhecimento geral sobre os direitos dos alunos com deficiência e a falta de diálogo sobre a importância da inclusão. Muitos membros da comunidade escolar não compreendem plenamente os benefícios sociais, emocionais e cognitivos da inclusão, o que pode gerar atitudes negativas ou indiferentes em relação ao processo. A inclusão, nesse sentido, exige uma mudança ampla cultural e pedagógica, que não se limita apenas ao desenvolvimento do planejamento, mas sim tem que contemplar a aprendizagem de todos os alunos, e também envolver a transformação das atitudes e percepções da comunidade escolar como um todo.

Entre estas barreiras, Furtado *et al*. (2019) destacam a falta de colaboração dos colegas, o medo de se machucar e a falta de capacitação dos professores, sendo que esta última não corresponde ao que se considera ideal para a efetivação da inclusão educacional. No contexto da Educação Física, os alunos com deficiência podem precisar de mais apoio, seja para adaptar atividades, para entender as instruções ou para se sentirem incluídos. Se os colegas não estão abertos para ajudar e há resistência em colaborar, tanto por parte dos colegas da turma como dos professores, a inclusão se torna um desafio ainda maior.

Para combater essa resistência, é fundamental que a comunidade escolar seja envolvida em processos formativos sobre as múltiplas formas de deficiência e suas implicações na Educação Física. Programas de sensibilização e capacitação de professores e alunos, além de ações coletivas, como eventos inclusivos ou interações entre alunos com e sem deficiência,

podem contribuir para a construção de uma cultura escolar inclusiva. Dessa forma, é possível transformar a resistência em uma oportunidade para a construção de um ambiente educacional mais acessível e justo, onde todos os alunos, independentemente de suas condições, possam se beneficiar da Educação Física de maneira igualitária e enriquecedora.

É direito de todos participarem das aulas, independentemente da deficiência, visto que é responsabilidade do professor adaptar e flexibilizar currículos e práticas pedagógicas, conforme determina o Estatuto da Inclusão, LBI nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), a fim assegurar que a pessoa com deficiência, possa usufruir ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (Brasil, 2015).

Sobre práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física com alunos com deficiência física, a P5 relatou:

> *[...] com as deficiências físicas, a motora mesmo, nós tivemos o ano passado o aluno X, que era do primeiro ano do ensino médio, mas que foi nosso no ensino fundamental. Só que não era meu aluno no início, mas depois do primeiro ano ele foi meu aluno. Ele andava agachado, ele não andava em cadeira de rodas, ele andava como se quem tivesse ajoelhado, sim as vezes ele conseguia fazer um pouquinho mais, mas [...] eu não sei como ele aguentava. De joelhos ele também fazia os arremessos de bolas, e outras vezes, ele queria ficar sentado na escada. Daí tanto a professora trabalhava com ele como eu o incentivava a realizar algumas atividades. Às vezes eu conseguia colocar ele perto da rede pra não deixar ele sem ficar perto ou deixar de fazer algo nas aulas. Aí ele gostava, ele se agarrava na rede, ele falava que podia se agarrar na parede, na rede, e ele conseguia passar. Então, ele gostava. Então, o que eu conseguia? Incluir ele, não! Então, a gente procura fazer o que é possível para que ocorra a inclusão (P5, 2023).*

A fala da professora é um exemplo claro de como a inclusão na Educação Física não se limita a simplesmente adaptar atividades, mas envolve também um trabalho cuidadoso de compreender as necessidades do aluno, respeitar suas limitações e buscar formas de envolvê-lo de maneira significativa. A experiência dela com o aluno X, que tem uma deficiência motora que o faz andar de joelhos, ilustra a dedicação em adaptar as atividades para garantir que ele participasse e se sentisse parte da turma.

A P5 ainda sinalizou que:

> *E tem algumas coisas que eu olho e tem algumas que eu vou dizer, ah, vou fazer isso. Colocar uma caixa, por exemplo, de papelão, fazer uma alça, colocar nas costas do outro e dar bolinha para ele ficar jogando. Aqui com os nossos, que são também todos bem agitados. E com essas com deficiência motora, como que você faz, elabora suas partes? Então, eu procuro, elaborar a prática de acordo com a dificuldade do aluno (P5, 2023).*

A P5 menciona estratégias simples, mas eficazes, como incentivar o aluno a realizar arremessos de bola, mesmo com as dificuldades de mobilidade, e permitir que ele se

aproximasse da rede ou se apoiasse nela, o que não apenas o incluía nas atividades, mas também a se sentir mais confortável e capaz. O fato dele gostar de se agarrar na rede ou na parede mostra como pequenas adaptações podem criar oportunidades para o aluno se envolver e encontrar prazer nas atividades, mesmo diante de desafios físicos.

A fala da P5 traz mais uma importante reflexão sobre como adaptar atividades na Educação Física para diferentes necessidades dos alunos, especialmente aqueles com deficiência motora. A P5 fala sobre usar a criatividade para criar materiais simples e acessíveis, bem como desenvolver atividades que promovam a participação e o envolvimento dos alunos, independentemente de suas limitações físicas.

A utilização de materiais improvisados é uma estratégia que torna a aula mais inclusiva, porque permite que todos os alunos participem, mesmo que com adaptações. Esse tipo de abordagem ajuda a garantir que os alunos com deficiência motora também possam vivenciar o movimento e desenvolver habilidades, mas de maneira que respeite suas condições individuais.

A P5 menciona que adapta suas atividades “dentro da dificuldade do aluno”, o que reflete uma prática pedagógica inclusiva, que leva em consideração as diferenças de habilidades entre os alunos e busca criar uma experiência significativa para cada um. Ela está buscando soluções para que todos os alunos, com ou sem deficiência motora, possam se engajar nas atividades de maneira que respeite suas capacidades físicas e ao mesmo tempo desafie o desenvolvimento delas.

Nesse sentido, Gordon (2007) corrobora que a Educação Física Adaptada foca na criação de um currículo que permita que alunos com deficiência participem ativamente das atividades físicas. Ela enfatiza a personalização das atividades de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos, com o objetivo de promover o desenvolvimento motor, social e emocional. Para o autor, a Educação Física Adaptada é fundamental para garantir que alunos com deficiência motora possam acessar as experiências de aprendizagem física de maneira significativa, com foco na criação de ambientes e atividades que possibilitem a participação de alunos com deficiência. Ele oferece uma abordagem compreensiva para a adaptação do ensino de Educação Física, considerando diferentes tipos de deficiência e as maneiras de tornar a Educação Física acessível a todos os alunos.

Nesse sentido, a P5 sinaliza que:

> *Com essa menina que tem deficiência física neuromotora, que não tem linguagem? Total. Essa está mais difícil, mas assim, não impossível. Não que ela vá fazer com os outros, mas eu estou conversando com as alunas, até conversei com a pedagoga que eu trabalho meio período com*

> *ela de manhã, tá bom? Falei assim, vamos fazer, a gente está fazendo assim, desde o início do ano, eu estou trabalhando com basquete com eles. Então, eu trabalho teoria e prática, eu entrego o texto, aí eu peço para ela, vamos montar um caderninho para ela com os textos que eu estou trazendo (P5, 2023).*

Nessa fala ela compartilha uma experiência de adaptação do conteúdo, como no caso da menina com deficiência e sem linguagem, ao trabalhar com basquete. Ela combina teoria e prática e ainda utiliza materiais adaptados, como um caderninho para incluir a aluna nas atividades, o que mostra uma preocupação em garantir que ela também tenha acesso ao conteúdo, mesmo que não de forma convencional.

Nesse momento, ela utiliza como estratégias a adaptação de conteúdo, apoio de outros profissionais, cuidado com a individualização e personalização do aprendizado no momento em que ela monta um caderno específico para a aluna, criando estratégia personalizada que possibilita o acesso ao conteúdo, mesmo sem linguagem verbal.

A P5 também relata que no momento em que foi ensinar passes do basquete para a turma, teve a colaboração da PAEE para incluir sua aluna com deficiência neuromotora na aula prática:

> *A PAEE sentou no chão e colocou a aluna no meio de suas pernas para ela não cair para o lado. Em seguida, cada aluno rolava a bola no chão para ela. Então, com auxílio das mãos da PAEE, ela retornava a bola para seu colega. E assim, foi a forma que encontrei para incluir a aluna naquela aula prática (P5, 2023).*

Essa situação ilustra como a adaptação das atividades pode ser fundamental para garantir a participação de todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades específicas. A ação da PAEE demonstra uma atitude de acolhimento e de intervenção direta para garantir que a aluna participasse ativamente da aula, sem ser excluída. Ao adaptar a forma de interação (rolar a bola e ajudar a aluna a devolvê-la), proporcionou uma forma de inclusão para a aluna, mas também possibilitou que ela interagisse com os colegas, promovendo um ambiente de colaboração e empatia. Essa adaptação também foi uma solução criativa que permitiu a continuidade do processo de aprendizagem, respeitando as limitações da aluna e ao mesmo tempo mantendo a dinâmica da atividade.

Davydov (1988) destaca que os alunos têm um papel ativo no processo de aprendizagem, argumenta que os mesmos devem ser vistos não como recipientes passivos de conhecimento, mas como sujeitos ativos que constroem seu aprendizado por meio da interação com os outros e com o conteúdo.

Na Educação Física, isso pode se traduzir em atividades em que os alunos não são apenas ‘receptores’ de instruções, mas são incentivados a colaborar com os colegas, a resolver

problemas em grupo, a modificar ou criar jogos e até mesmo a participar da organização das atividades. Assim, os alunos se envolvem de forma efetiva no processo de ensino aprendizagem, o que, segundo Davydov (1988), é essencial para o desenvolvimento pleno.

5.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PERCEPÇÕES E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A Educação Física inclusiva tem se consolidado como um campo de pesquisa e prática pedagógica fundamental para promover a participação de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, nas atividades físicas e esportivas dentro do contexto escolar. As percepções dos alunos com deficiência sobre as aulas de Educação Física e sua participação nas atividades estão diretamente relacionadas à forma como essas aulas são estruturadas, adaptadas e oferecidas, refletindo a eficácia das metodologias e práticas pedagógicas adotadas pelos professores. As percepções de alunos com deficiência sobre as aulas de Educação Física e sua participação nessas aulas são temas importantes e frequentemente discutidos na pesquisa acadêmica. Esses estudos buscam entender como os alunos com deficiência percebem sua inclusão e o impacto das práticas pedagógicas adaptadas no processo de aprendizagem e desenvolvimento físico.

As percepções dos alunos com deficiência sobre as aulas de Educação Física podem ser profundamente influenciadas pelas experiências que vivenciam dentro do ambiente escolar. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão no contexto escolar deve ser um processo que considere as diferenças individuais dos alunos, proporcionando a todos as mesmas oportunidades de desenvolvimento. No entanto, para muitos alunos com deficiência, a percepção de inclusão nas aulas de Educação Física ainda é limitada, muitas vezes em razão da falta de adaptações apropriadas ou da ausência de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Nesse sentido, ao questionarmos o A2, com deficiência física, sobre as aulas de Educação Física, ele nos respondeu que:

> *[...] Sim, eu gosto das aulas de Educação Física, Gosto porque tem bola...é uma das matérias que mais gosto! (A2, 2023).*

Porém, ao perguntar se participava das atividades coletivas, que envolviam bola, o A2 respondeu em todas que não participava, como segue abaixo:

> *Pesquisadora: - E o que você joga na Educação Física? Joga vôlei?*
> *A2: - Não.*
> *Pesquisadora: Queimada?*
> *A2: - Não.*

Pesquisadora: Handebol?
A2: - Não.
Pesquisadora: Basquete?
A2: Não.
Pesquisadora: E xadrez?
A2: - Não
Pesquisadora: Você sabe jogar xadrez ainda?
A2: - Não (A2, 2023).

A entrevista com A2 foi acompanhada da PAEE2, a qual passou a ser sujeito da pesquisa, nos relatando que é ela que atende o aluno durante as aulas de Educação Física, sendo que ele fica excluído das aulas dessa disciplina, ficando sob sua reponsabilidade. Ela nos afirmou que:

> *[...] a escola pública em si, quando digo que não está preparada, é quando os outros professores de outras disciplinas não têm metodologia para atender uma criança com deficiência. Então eu adapto as atividades e interajo com ele na Educação Física. Algumas disciplinas, alguns professores conseguem cumprir isso, e em outras ainda a gente está nessa luta (PAEE2, 2023).*

A A7, que é cega, percebe apenas claro e escuro, sinalizou em sua fala que se sente frustrada por não poder participar das aulas de Educação Física:

> *Ah! Eu tenho vontade de participar do jogo (semblante triste). Aí eu fico ali (pausa) em volta da quadra, andando e me apoiando na rede, na trava ouvindo os gritos dos meus colegas no jogo (A7, 2023).*

A vontade de A7 em participar é evidente, mas a insuficiência de recursos e/ou adaptações adequadas pode tornar esse desejo difícil de alcançar. Essa situação relatada pela aluna descreve é um reflexo de como a falta de inclusão nas atividades físicas pode impactar emocionalmente. O jogo, o movimento, a interação com os colegas são uma parte fundamental do desenvolvimento social e emocional, e quando um aluno não consegue participar de forma ativa, ele acaba ficando à margem de uma experiência que é tão rica para todos os outros. Isso reforça ainda mais a necessidade de adaptações nos espaços e nas atividades para garantir que todos, independentemente das suas condições, possam se engajar de forma significativa. A inclusão precisa não apenas dar acesso, mas também proporcionar a sensação de pertencimento, onde cada aluno tem um papel e uma função dentro daquele contexto. Todos têm algo a contribuir, seja jogando ativamente, participando de maneira diferente ou até ajudando na organização.

Com base nos estudos de Vygotsky (1998), a inclusão verdadeira não ocorre apenas pela adaptação de recursos, mas por uma interação social significativa e apoio contínuo, que ajuda a construir o desenvolvimento coletivo e individual. O autor enfatiza que o aprendizado é, em grande parte, um processo social. Se o ambiente de aprendizagem permite que os alunos interajam de maneira significativa, como no caso de um jogo, isso pode enriquecer muito a experiência. Nessa situação, o apoio dos colegas e a troca de experiências durante o jogo seriam fundamentais para que a aluna se sentisse integrada e pudesse aprender junto com os outros. Isso mostra que a exclusão não é apenas uma questão de recursos, mas também de construir uma cultura de inclusão e colaboração.

Para Finck (2011), a percepção de exclusão pode ser particularmente acentuada quando os alunos com deficiência não têm suas particularidades consideradas na prática pedagógica, o que reforça a necessidade de adaptações nas atividades para permitir a participação equitativa de todos.

Contudo, quando as aulas são adaptadas de maneira significativa e os professores estão comprometidos com uma Educação Física inclusiva, as percepções dos alunos com deficiência tendem a ser mais gratificantes, passam a se sentirem mais motivados e valorizados, o que é confirmado por diversos estudos. A sensação de pertencimento e valorização durante as aulas de Educação Física pode fortalecer a autoestima e contribuir para o desenvolvimento físico e social desses alunos.

A participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física é um tema central quando se fala em inclusão, para que seja efetiva, é necessário que as atividades sejam adequadamente adaptadas, levando em consideração as necessidades específicas de cada aluno.

O A4 é surdo, durante a entrevista foi acompanhado da L3. Assim, a pesquisadora fazia a pergunta e a L3 interpretava em Libras para A4, o qual respondia em Libras e em seguida L3 emitia a resposta na oralidade para a pesquisadora. A L3 passou a ser sujeito da pesquisa, pois em alguns momentos, além de sua interpretação, também expressou e relatou como são os momentos das aulas.

L3 do A4: - Fica bravo quando chove... Ah! Quando chove não vão pra fora.
Pesquisadora: ficam jogando jogos de tabuleiro?
L3: Não, é aula teórica.
Pesquisadora: Você participa de todas as aulas de Educação Física?
L3 do A4: Sim.
Pesquisadora: O que você mais gosta da aula de Educação Física?
L3 do A4: Futebol, queimada, vôlei, tabuleiro gosto mais ou menos.
Pesquisadora: Você lembra alguma coisa que você gostou assim que você nunca mais esqueceu?

L3 do A4: Eu não posso não esquecer da professora porque ela ensinou pra nós a importância da saúde, que é a professora lá do CEPRAF (2023).

O diálogo, entre a pesquisadora, a L3 e o A4, indica as preferências e experiências de A4 nas aulas de Educação Física, além de evidenciar o papel da interação com outros profissionais, como a L3, no aprendizado de conceitos importantes, como o de saúde. O A4 expressa, por meio da L3, que fica bravo quando chove, pois, nessas condições as atividades ao ar livre são suspensas. Isso pode indicar uma preferência por atividades ao ar livre ou a dificuldade de adaptação nas atividades internas quando o tempo não permite o uso de espaços abertos. Essa fala sugere que a experiência do A4 pode ser influenciada pelo ambiente físico, e que as atividades ao ar livre podem ser mais prazerosas ou significativas. O A4 menciona que gosta de futebol, queimada e vôlei, e que gosta mais ou menos de atividades com jogos de tabuleiro. Essas respostas revelam que A4 tem preferência por atividades mais dinâmicas e esportivas. No entanto, a referência de ‘gostar mais ou menos’ dos jogos de tabuleiro indica que, apesar de participar desses jogos, A4 prefere aquelas que envolvem mais movimento, interação com os colegas e competição. Isso é importante para compreender as motivações e os interesses do A4, podendo influenciar na escolha de atividades que favoreçam sua participação ativa e engajamento nas aulas.

A THC de Vygotsky (1987) destaca a interação social como mediadora essencial do desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. No contexto das aulas de Educação Física, o fato de o A4 expressar suas preferências por atividades dinâmicas e esportivas (futebol, queimada, vôlei) está alinhado com a ideia de que a aprendizagem acontece no espaço da ZDP. Nesse sentido, o aluno precisa da mediação de colegas, professores e intérpretes para alcançar novos níveis de habilidades e compreender o mundo ao seu redor.

Quando perguntado sobre algo que ele jamais esqueceria, o A4 menciona a L3 e como ela ensinou sobre a importância da saúde. Isso destaca não apenas o valor do conteúdo aprendido, mas também a relação com os educadores, sugerindo que a conexão com a L3 os conceitos abordados de forma clara e significativa marcaram a experiência escolar do A4. O fato do A4 lembrar especificamente da importância da saúde demonstra a relevância de temas como este, que não se limitam apenas ao aspecto físico, mas também ao cuidado com o corpo e a qualidade de vida. A fala do A4 sobre a L3 e a importância do que ela ensinou sobre saúde, ressalta o papel da educação nessa perspectiva no planejamento de Educação Física.

Este cenário pode ser útil para os professores de Educação Física para elaborarem o planejamento, pois é possível perceber a necessidade de diversificar os conteúdos e as abordagens pedagógicas, oferecendo tanto atividades físicas dinâmicas quanto momentos de

reflexão e aprendizagem sobre temas essenciais, como a saúde. Além disso, o bom trabalho do intérprete de Libras contribui para a inclusão do aluno nas atividades, garantindo que ele tenha acesso à informação e possa participar plenamente das aulas.

O trabalho do intérprete de Libras na inclusão comunicacional também pode ser embasado nas discussões de Lacerda e Pereira (2008), que enfatizam a importância da acessibilidade para que todos os alunos, especialmente aqueles com surdez, possam participar de maneira plena das atividades educacionais. Segundo os autores, a mediação por intérpretes de Libras e outras formas de apoio são cruciais para garantir que alunos com deficiência possam se envolver ativamente no currículo escolar.

Para Vygotsky (1987) o conceito de ZDP é central na educação de surdos, pois o conceito de desenvolvimento através da interação social pode ser ajustado para levar em conta as diferentes formas de comunicação. Um aluno surdo, por exemplo, pode não ser capaz de realizar certas tarefas ou compreender plenamente conceitos sem o apoio adequado. Porém, com o auxílio de um mediador — que pode ser um colega, um intérprete de Libras, ou um professor capacitado, o aluno pode ultrapassar sua ZDP e alcançar níveis mais elevados de compreensão e participação. Em um contexto de Educação Física, isso poderia significar que, ao invés de ser deixado de lado durante uma atividade devido à barreira da comunicação, o aluno surdo seria apoiado por um colega ou um professor que utilizaria estratégias visuais, gestuais ou sinais para garantir que ele compreenda as instruções, participe das interações e se envolva no jogo ou exercício de forma igualitária aos outros alunos.

A participação plena também está relacionada à forma como os alunos com deficiência percebem a adequação das atividades ao seu contexto. O estudo de Mantoan (2003) destaca que atividades como esportes coletivos podem ser adaptadas para garantir a inclusão de alunos com deficiência, mas isso exige que os professores possuam uma compreensão sólida sobre os conceitos de adaptação e a diversidade nas aulas. A ideia central é que a diversidade não deve ser vista como um obstáculo, mas sim como uma oportunidade para expandir as formas de ensino e aprendizagem, favorecendo a participação de todos.

Além disso, as atividades adaptadas aulas de Educação Física não devem ser limitadas a um conjunto específico de jogos ou esportes, mas sim variadas, englobando diferentes formas de movimento, dança, jogos, atividades recreativas e outras práticas corporais que permitam a inclusão de alunos com deficiência. Finck (2011) defende que essas atividades devem ser planejadas de maneira que favoreçam a interação social e o desenvolvimento de habilidades motoras, ao mesmo tempo que sejam respeitadas as limitações individuais.

Conhecimentos da THC de Vygotsky (1987) e da Teoria do Ensino Desenvolvimental (Davydov, 1988) são fundamentais para compreender o processo de ensino e aprendizagem, potencializar a participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física e considerar suas percepções sobre as práticas pedagógicas. A Teoria vygotskiana destaca a interação social como elemento central no processo de desenvolvimento e aprendizagem, propondo que a aprendizagem ocorre de maneira mais efetiva quando os indivíduos estão envolvidos em atividades coletivas e interativas. Nesse contexto, é possível refletir sobre as percepções dos alunos com deficiência e sua participação nas aulas de Educação Física a partir de uma perspectiva que valoriza o papel da interação social e das mediações pedagógicas.

De acordo com a Teoria vygotskiana, a percepção de um indivíduo sobre o ambiente de aprendizagem não é algo isolado, mas é profundamente influenciada pela interação social e pelo contexto em que se encontra. A participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física vai além da execução de atividades físicas, envolve também a percepção desses alunos sobre seu pertencimento ao grupo e sua capacidade de interação com os colegas e o professor. Vygotsky (1987) argumenta que a aprendizagem ocorre no espaço da ZDP, que é a distância entre o que o aluno consegue fazer sozinho e o que pode alcançar com o auxílio de outras pessoas, como colegas ou professores.

Os alunos surdos A6 e A7, ao serem entrevistados, com a ajuda da L3, demonstraram gostar muito de jogar xadrez, relataram que o professor de Educação Física ensina muitas estratégias para o jogo. Já o A6 relatou que:

> *Pesquisadora: - Então, você gosta da disciplina da Educação Física?*
> *L3 do A6: - Adoro, claro. No futuro eu também quero.*
> *Pesquisadora: Ah, é? Quer ser professor de Educação Física?*
> *L3 do A6: - Sim*
> *Pesquisadora: Você se sente bastante estimulado quando chega a hora da Educação Física?*
> *L3 do A6: - Sim.*
> *Pesquisadora: Participa bastante das aulas de Educação Física?*
> *L3 do A6: - Eu sempre tô junto... tô participando (2023).*

O A6 expressa uma grande motivação pela disciplina de Educação Física, afirmando que adora as aulas e que quer seguir essa profissão no futuro, deseja ser professor de Educação Física. Isso indica uma forte motivação intrínseca, ou seja, o aluno gosta da atividade por si mesma, o que é um fator importante para o seu envolvimento e sucesso. Segundo Deci e Ryan (2000), a motivação intrínseca está relacionada ao prazer e satisfação pessoal que as atividades proporcionam, o que, nesse caso, claramente se observa na resposta do A6, quando diz que sempre participa, demonstrando assim um envolvimento ativo nas aulas de Educação Física.

A participação assídua do A6 nas aulas pode ser vista como uma forma de engajamento social e envolvimento nas atividades pedagógicas. De acordo com a THC de Vygotsky (1987), o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem no contexto social, o que significa que o engajamento ativo do A6 é fundamental para o desenvolvimento das suas habilidades motoras e sociais, além de garantir uma maior assimilação do conteúdo.

A resposta do A6, 'Eu sempre tô junto... tô participando', também indica que se sente estimulado para as aulas de Educação Física. Esse estímulo pode estar relacionado à dinâmica das atividades e à forma como as aulas são planejadas e ministradas, o que também pode envolver uma boa relação com o professor e uma metodologia ativa e inclusiva.

Conforme discutido por Mantoan (2003) e Figueiredo (2010), a relação do aluno com o professor e a qualidade da prática pedagógica são essenciais para garantir que todos os alunos se sintam acolhidos, motivados e desafiados. O depoimento do A6 pode ser contextualizado como um exemplo de motivação positiva e engajamento ativo nas aulas de Educação Física, influenciado por uma série de fatores, incluindo a motivação intrínseca, a autoeficácia e a relação com o professor. A postura do A6 evidencia o impacto que um ambiente educacional estimulante, inclusivo e desafiador pode ter no desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à disciplina.

As percepções dos alunos com deficiência sobre as aulas de Educação Física estão relacionadas à maneira como eles são mediados socialmente durante as atividades. Para que os alunos com deficiência percebam as aulas de maneira positiva, é necessário que o ambiente seja colaborativo e interativo, favorecendo a troca de experiências e a cooperação entre os colegas. Como destaca Vygotsky (1987), o professor e os colegas desempenham um papel crucial na mediação do aprendizado, ajudando o aluno a ultrapassar suas limitações individuais e a alcançar um nível de participação que antes não seria possível. Portanto, a percepção de inclusão ou exclusão está atrelada a essas relações sociais e mediadoras.

Estudos como os de Mantoan (2003) e Finck (2011) corroboram essa ideia ao apontarem que a percepção de isolamento ou exclusão nas aulas de Educação Física, ocorre quando as práticas pedagógicas não consideram a interação social como elemento essencial para a aprendizagem. Quando os alunos com deficiência não são integrados ao grupo ou se as atividades não são adaptadas para possibilitar sua participação efetiva, isso impacta diretamente na percepção desses alunos sobre sua capacidade de se inserir e ser valorizado no contexto escolar. O A9 relatou que gosta da disciplina de Educação Física, mas devido sua cegueira, e usar pino no fêmur, dificulta sua participação.

Pesquisadora: Então, me diga assim, você gosta da disciplina da Educação Física?
A9: É, eu gosto, sim.
Pesquisadora: Você participa das aulas?
A9: Ah, depende. Tem coisa que eu não consigo fazer porque, não é por causa do problema de visão, mas é por causa que eu tenho um pino no fêmur também (2023).

O A9 expressa que gosta de Educação Física, mas sua participação é limitada devido a duas condições, a cegueira e a presença de um pino no fêmur, o que restringe sua capacidade de realizar certas atividades físicas. Esse relato é relevante porque destaca a necessidade de adaptação das atividades para garantir que alunos com diferentes tipos de deficiência possam participar de forma significativa. O modelo de inclusão precisa ser flexível, permitindo a participação ativa de todos os alunos, independentemente das suas condições físicas.

Segundo Vygotsky (2022), o papel do mediador (professor ou colega) é fundamental para ajudar o aluno a transcender suas limitações. O mediador não é um simples transmissor de conteúdo, mas alguém que organiza o ambiente de aprendizagem e ajusta as atividades de acordo com as necessidades do aluno. No caso do A9, um professor de Educação Física sensível às suas limitações poderia adaptar as atividades para incluir jogos que não exijam o uso de visão ou movimentos que sobrecarreguem o fêmur, garantindo uma experiência de participação significativa. Além disso, a mediação também envolve criar um ambiente social que seja inclusivo, no qual o A9 possa interagir com os colegas, sentir-se parte do grupo e participar de atividades que atendam suas necessidades e interesses, promovendo assim o seu desenvolvimento social e cognitivo.

A cegueira do A9 é uma deficiência sensorial que pode impactar na sua interação com o ambiente e a execução de algumas atividades físicas, especialmente aquelas que dependem da visão. Entretanto, isso não impede o aluno de desenvolver habilidades e interagir com o conteúdo da Educação Física. Vygotsky (2022) sugere que ao invés de excluir o aluno, o professor deve adaptar as atividades para que ele possa participar ativamente, utilizando outras modalidades sensoriais (como o tato e a audição) para proporcionar a interação com o ambiente de aprendizagem. O A9 pode se beneficiar ao interagir com os colegas, especialmente em atividades que exijam cooperação, onde pode se comunicar, colaborar e aprender com os outros, aproveitando o ambiente social da aula para aprender de forma ativa. A mediação do professor e dos colegas é essencial para que o A9 possa ultrapassar as barreiras impostas pela cegueira e pela limitação física.

A partir da perspectiva vygotskiana, a participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física não deve ser vista apenas como a execução de atividades físicas, mas como um processo interativo e social que envolve a colaboração entre os alunos, o professor e

o ambiente escolar. As percepções dos alunos com deficiência sobre as aulas de Educação Física são profundamente influenciadas pela qualidade das interações que eles estabelecem nas aulas e pelo modo como o ambiente de aprendizagem está estruturado para promover a colaboração e o pertencimento.

A Teoria de Davydov (1988) sobre a atividade e o desenvolvimento humano sugere que a percepção de um aluno sobre sua experiência educacional, incluindo a Educação Física, está intimamente ligada à forma como ele se engaja nas atividades propostas e como as mesmas são mediadas pelo professor, pelos colegas e pelo ambiente escolar. O conceito central de atividade em Davydov (1988) implica que, para aprender de maneira eficaz, o aluno precisa estar envolvido ativamente em uma atividade socialmente orientada, que tenha um significado para ele e seja relevante para seu desenvolvimento. De acordo com essa Teoria, Davydov (1988) propõe que a aprendizagem deve ser baseada em atividades práticas, que envolvem experimentação e resolução de problemas. Essa abordagem é fundamental para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, como o raciocínio lógico, a compreensão crítica e a capacidade de adaptação a novas situações. Para o aluno cego, isso pode ser alcançado por meio de atividades que envolvam exploração sensorial, como tarefas que envolvem o uso do tato, a audição e a memória espacial para perceber, por exemplo, a distância, o formato e a textura de objetos.

Na Educação Física, por exemplo, atividades adaptadas podem ser usadas para estimular a percepção espacial do aluno cego, ajudando-o a desenvolver a orientação no espaço e a compreensão do movimento. Isso pode envolver jogos que incentivem a percepção auditiva, onde o aluno possa se orientar por sons ou toques. Além disso, as atividades devem ser desafiadoras, permitindo ao aluno superar suas limitações e se desenvolver dentro de sua ZDP, com o auxílio de mediação pedagógica adequada.

A percepção dos alunos com deficiência sobre as aulas de Educação Física, dentro dessa abordagem, será moldada pela qualidade das atividades oferecidas e pelas condições de participação que são criadas. Se os alunos com deficiência não se sentem incluídos ou se as atividades não são mediadas, de forma a permitir sua participação efetiva, isso pode gerar uma percepção negativa sobre sua experiência escolar. A Teoria de Davydov (1988) enfatiza que a atividade escolar precisa ser adaptada às necessidades dos alunos, o que também implica em entender suas dificuldades para garantir que a mediação pedagógica seja eficaz.

Segundo Davydov (1988), o desenvolvimento de uma atividade pedagógica precisa considerar o contexto social e cultural dos alunos, ou seja, as atividades de Educação Física devem ser organizadas de modo a incluir todos os alunos de forma que se sintam parte de uma

atividade coletiva. Quando o professor propõe atividades que permitem a participação ativa de alunos com diferentes tipos de deficiência, propicia percepções positivas aos mesmos sobre as aulas, além de gerar experiências de pertencimento no contexto escolar.

A participação efetiva dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física também pode ser compreendida a partir da teoria de Davydov (1988) sobre a atividade. Ele argumenta que o desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada, mas é sempre mediado por instrumentos e formas culturais de interação. No contexto escolar, a atividade física é um dos principais instrumentos culturais mediadas para promover o desenvolvimento motor, cognitivo e social dos alunos. Nessa perspectiva, depende de como a atividade física é planejada e realizada. Quando o professor organiza as aulas de maneira que os alunos com deficiência possam se engajar ativamente nas atividades propostas, isso contribui para um processo de mediação pedagógica eficaz. Em outras palavras, as aulas de Educação Física devem ser pensadas de maneira que permitam aos alunos com deficiência participar de maneira significativa, ou seja, devem ser adaptadas para o desenvolvimento das capacidades desses alunos, considerando suas especificidades. Se o ambiente educacional, incluindo as aulas de Educação Física, não for estruturado de maneira inclusiva, a participação efetiva dos alunos com deficiência será comprometida, o que pode resultar em frustração e exclusão.

Para garantir a participação dos alunos com deficiência, a atividade pedagógica precisa ser planejada levando em consideração a diversidade dos alunos. Isso implica em realizar adaptações nas atividades, nos materiais e na abordagem utilizada pelo professor, com o objetivo de criar condições adequadas de participação. Como sugere Davydov (1988), é a qualidade das mediações pedagógicas que garante que o aluno se envolva ativamente na atividade, o que facilita a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento das suas competências motoras e sociais.

Diante da perspectiva de Davydov (1988), o professor tem um papel essencial como mediador das atividades, o que é especialmente relevante quando se fala de alunos com deficiência. O papel do professor é orientar as atividades de maneira a permitir que todos os alunos, independentemente de suas limitações, possam se engajar nas atividades propostas, garantindo que o ambiente de aprendizagem seja acolhedor e acessível. Esse processo de mediação deve ser dinâmico e flexível, adaptando-se às necessidades dos alunos para criar condições que favoreçam a participação plena.

A teoria de Davydov (1988) sobre a atividade sugere que as aulas de Educação Física devem ser organizadoras de experiências coletivas, nas quais todos os alunos possam se sentir parte do grupo e contribuir com suas habilidades individuais. Quando o professor organiza

atividades que permitem a todos os alunos com deficiência interagir com seus colegas, cria um ambiente de cooperação, fundamental para o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos.

Além disso, a mediação pedagógica deve ser entendida de forma ampla, envolvendo não apenas a adaptação das atividades, mas também o modo como o professor promove as interações sociais nas aulas, permitindo que os alunos se ajudem mutuamente, compartilhem experiências e se sintam valorizados no contexto escolar. Essa mediação ativa do professor é a chave para garantir que os alunos com deficiência não apenas participem fisicamente das aulas de Educação Física, mas também se sintam integrados no processo coletivo de aprendizagem.

5.4 TRABALHO COLABORATIVO NAS AULAS: PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PAEE E TILS

O trabalho colaborativo nas aulas de Educação Física refere-se ao trabalho conjunto entre diferentes profissionais para enriquecer o processo educacional e garantir que as necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiências ou dificuldades de aprendizagem, sejam atendidas de forma eficaz. Esse modelo de colaboração é particularmente importante no contexto da Educação Física inclusiva, em que o objetivo é promover a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou condições, visa criar um ambiente de aprendizagem mais diverso, dinâmico e adaptado às necessidades de todos os alunos.

O trabalho colaborativo busca alcançar os seguintes objetivos: promover a inclusão social e educacional, permitindo que todos os alunos participem de maneira equitativa das atividades propostas; desenvolver habilidades cognitivas, motoras e sociais de forma integrada, proporcionando um aprendizado completo e global para os alunos; apoiar e realizar adaptação do conteúdo curricular de acordo com as necessidades individuais, principalmente de alunos com deficiências físicas, sensoriais ou cognitivas. Esses objetivos visam a aprendizagem colaborativa, permitindo que os alunos se beneficiem da troca de conhecimentos e experiências com seus pares.

A colaboração entre os profissionais da educação permite que os conteúdos e métodos de ensino sejam ajustados de acordo com as necessidades individuais dos alunos. A presença de PAEE e intérpretes de Libras nas aulas de Educação Física pode contribuir para a criação de atividades que sejam ao mesmo tempo seguras e eficazes, respeitando os limites de cada aluno e promovendo o desenvolvimento de suas habilidades motoras e cognitivas de maneira integrada.

A aprendizagem colaborativa é uma metodologia que favorece a troca de conhecimentos e experiências entre os alunos e os professores. Dewey (2007) argumenta que o aprendizado ocorre por meio da experiência compartilhada e da construção conjunta de saberes, onde os alunos podem aprender uns com os outros e com o apoio dos profissionais. A prática de atividades colaborativas nas aulas de Educação Física é uma forma de estimular o trabalho em equipe, a cooperação e o respeito às diferença

O desenvolvimento de adaptações no planejamento são essenciais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas, possam participar ativamente das aulas de Educação Física. Pereira e Lacerda (2008) destacam que, para alunos com deficiência, a adaptação do planejamento e das atividades deve ser realizada de forma colaborativa, envolvendo profissionais de várias áreas. Isso pode incluir o uso de estratégias diferenciadas e recursos pedagógicos específicos para cada tipo de deficiência.

A participação dos pais e da comunidade também foi vista como um fator crítico para o sucesso das práticas inclusivas. Muitos professores enfatizaram que a colaboração entre escola, família e comunidade pode fortalecer as práticas pedagógicas e proporcionar um ambiente mais inclusivo. No entanto, a falta de engajamento de alguns pais e a resistência de algumas comunidades ainda representam desafios significativos para a implementação efetiva da inclusão.

A THC de Vygotsky (1987) enfatiza a importância da interação social e do trabalho colaborativo para o desenvolvimento humano. Para o autor, o aprendizado se dá em ambientes que promovem a troca de conhecimentos e experiências entre os indivíduos. No contexto da Educação Física inclusiva, isso significa que a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento (como pedagogia, psicologia e fisioterapia) é essencial para promover um desenvolvimento global e integrado dos alunos.

O PAEE2, também denominado como segundo professor[17], de aluno com deficiência física, nos relatou que:

> *Então, acontece às vezes, por exemplo, já aconteceu comigo em outras escolas, aí mandam uma pessoa do PAEE, que basta você ter a certificação de educação especial, eu tenho, mas, às vezes, por exemplo, cai uma pessoa que nunca teve conhecimento de braille para trabalhar com deficiência visual.*
> *Às vezes, cai a pessoa que fez educação especial..., mas não sabe braile, não sabe libras para o surdo... Então, uma falha do sistema da rede estadual é esse direcionamento do acompanhante PAEE da educação especial, especialista naquela área que o aluno precisa para ser atendido.*

[17] Mesmo nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, não consta a terminologia 'Segundo Professor', essa nomenclatura é utilizada pela Lei Estadual de SC nº. 17.143/17 (Santa Catarina, 2017), que caracteriza este profissional como 'Segundo Professor de Turma'.

> *Aí a acompanhante PAEE acha que não vai ser capaz de acompanhar, troca, vai em outro e ele continua sem o direcionamento específico da educação especial que a pessoa tem aquele preparo para acompanhar. Então, você vê muito a pessoa, às vezes, não é o caso da nossa aqui, que ela entende, mas, às vezes, você vê que a pessoa está ali... E agora, o que eu faço? (PAEE2, 2023).*

O PAEE deve atuar como um facilitador da aprendizagem, ajustando o conteúdo e as metodologias de ensino às necessidades específicas do aluno. No entanto, para que o PAEE contribua efetivamente, ele precisa ser adequadamente preparado. Como o P6 menciona, há casos em que profissionais são designados para trabalhar com alunos, mas não possuem a formação necessária para lidar com as deficiências específicas desses alunos, o que pode resultar em uma inclusão superficial ou ineficaz. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que todos os profissionais da educação, professores de disciplinas regulares, PAEE, TILS, e demais colaboradores possuam formação e sensibilização específicas e atuem no processo de colaboração interdisciplinar. Quando isso não ocorre, os alunos podem ser privados do suporte adequado.

A fala do P6 também aponta para uma falha no sistema educacional de direcionamento de profissionais, que deveria ser mais planejado e especializado. A escolha de um acompanhante PAEE deve ser feita com base nas necessidades específicas do aluno, e não apenas em uma qualificação genérica em Educação Especial. Essa falha no planejamento e na coordenação pode resultar em um acompanhamento ineficaz, como o professor menciona, em que o profissional acaba não sabendo como agir ou até se sente inseguro ao lidar com o aluno com deficiência.

Nesse sentido, os professores de apoio, como o PAEE, precisam ter capacitação para aplicar essas adaptações, respeitando as particularidades dos alunos com deficiência. No entanto, como o professor P6 aponta, o sistema educacional muitas vezes falha ao designar profissionais sem a especialização necessária, prejudicando a eficácia da inclusão, o que compromete sua aprendizagem e participação no ambiente escolar.

Assim, para que a educação das pessoas com deficiência seja mais eficaz, é necessário um planejamento colaborativo entre os profissionais da escola, incluindo o PAEE, os professores de disciplinas regulares e outros especialistas. Isso implica em uma maior articulação entre a escola e os serviços especializados para garantir que os professores de apoio sejam adequadamente preparados para lidar com as necessidades específicas de cada aluno. Nakamura destaca como a educação inclusiva pode ser viabilizada por meio da colaboração

interdisciplinar, com especial ênfase na importância de integrar diversas competências e áreas de conhecimento.

Ainda assim, Nakamura e Souza (2012) abordam a necessidade de adaptar o conteúdo das aulas para que todos os alunos, com e sem deficiência, possam participar das atividades de forma significativa. Isso envolve tanto a adaptação dos espaços quanto dos materiais didáticos, além de estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos. Além disso, os autores destacam que a Educação Física inclusiva não deve ser responsabilidade apenas do professor de Educação Física, mas sim de toda a equipe pedagógica. A colaboração interdisciplinar é vista como uma estratégia essencial para garantir que os alunos com deficiência possam participar de forma ativa e significativa nas atividades propostas, promovendo a inclusão de forma real e eficaz.

Também nessa perspectiva, Martins e Silva (2009) discutem as diversas possibilidades de integração dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física e destacam a importância da colaboração interdisciplinar para esse processo. Os autores enfatizam que, ao trabalhar em conjunto com outros profissionais da educação e da saúde, os professores de Educação Física podem planejar atividades mais adaptadas, garantindo que todos os alunos, com e sem deficiência, participem de maneira ativa e significativa.

Em relação ao apoio institucional, embora alguns professores relatem ter recebido suporte adequado, muitos apontaram lacunas importantes. A presença de profissionais especializados como psicólogos e pedagogos, bem como o investimento em recursos adaptativos, foram considerados fundamentais para o êxito da inclusão. Porém, ainda há uma percepção de que a gestão escolar nem sempre prioriza essas questões, o que dificulta a implementação plena da inclusão.

5.5 POSSIBILIDADES E ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS PARA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVAS

Apresenta-se, neste tópico, algumas possibilidades e adaptações necessárias para aulas de Educação Física inclusivas, visando promover a participação ativa e o engajamento dos alunos.

A adaptação de atividades na Educação Física escolar inclusiva é uma estratégia essencial para garantir que todos os alunos, independentemente das suas habilidades ou limitações, possam participar de maneira ativa e significativa. Modificar jogos e exercícios não significa apenas facilitar a participação dos alunos com deficiência, mas também envolver e

criar um ambiente onde a diversidade de habilidades seja valorizada e as diferenças sejam respeitadas. As adaptações podem variar conforme as necessidades dos alunos, abrangendo aspectos físicos, cognitivos e sensoriais, e devem ser pensadas de maneira a favorecer a participação equitativa e o desenvolvimento integral de todos os estudantes (Viudes, 2024).

No contexto das adaptações físicas, é possível modificar o ambiente de aprendizagem, como o tamanho da área de jogo, o tipo de material utilizado e a intensidade das atividades, para garantir que os alunos com mobilidade reduzida ou outras limitações físicas possam participar. Por exemplo, jogos como o futebol podem ser adaptados utilizando bolas de tamanhos maiores ou mais leves para alunos com dificuldades motoras, ou então atividades em cadeiras de rodas para promover a inclusão de estudantes com deficiências motoras. A modificação no espaço, como o uso de marcadores de caminho ou obstáculos, também pode ser útil para estimular o movimento de forma acessível, ao mesmo tempo em que mantém o objetivo do jogo original.

Para alunos com necessidades sensoriais, as adaptações podem envolver o uso de tecnologias assistivas (TA)[18] ou modificações no próprio jogo. Por exemplo, jogos que envolvem som podem ser adaptados para alunos surdos, utilizando sinais visuais ou táteis. Já para alunos com deficiência visual, os jogos podem ser modificados com o uso de sons ou vibrações em objetos, permitindo que os alunos sintam e ouçam as movimentações e interações no jogo.

Uma das principais abordagens na adaptação das atividades é garantir que todos os alunos, independentemente das suas habilidades, possam sentir-se parte do grupo. Portanto, ao modificar os exercícios, é essencial manter a diversidade de tarefas que desafiem os alunos a se desenvolverem de acordo com suas habilidades, sem que se sintam excluídos ou incapazes. O trabalho colaborativo também pode ser uma solução interessante: atividades que exigem que os alunos trabalhem em grupo promovem o fortalecimento da empatia e da aceitação, além de propiciarem diferentes formas de colaboração para a conclusão da tarefa.

O uso de materiais e tecnologias assistivas é fundamental para promover a inclusão na Educação Física escolar, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais ou cognitivas, participem de maneira plena e significativa nas atividades propostas. As tecnologias assistivas e os materiais adaptados são ferramentas poderosas para

[18] TA é um termo utilizado para identificar recursos e serviços voltados às pessoas com deficiência visando proporcionar a elas, autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/tecnologias_assistivas#:~:text=Tecnologia%20Assistiva%20(TA)%20%C3%A9%20um,de%20vida%20e%20inclus%C3%A3o%20social. Acesso em: 8 fev. 2025.

garantir a acessibilidade e a equidade nas aulas, oferecendo suporte para alunos com necessidades específicas e facilitando sua integração no ambiente escolar.

No contexto da Educação Física, as tecnologias assistivas incluem uma gama de dispositivos e ferramentas, como aparelhos de comunicação alternativa, softwares educacionais que adaptam as atividades de acordo com a capacidade cognitiva, e equipamentos adaptados para alunos com mobilidade reduzida. Sistemas de áudio e vídeo também desempenham um papel importante, especialmente no caso de alunos surdos ou com deficiência visual. Por exemplo, o uso de sistemas de *feedback* tátil (como tapetes sensoriais que emitem vibrações) pode ser fundamental para garantir que estudantes com deficiência visual possam participar de atividades de movimento, proporcionando informações sobre o ambiente e os objetos ao seu redor.

Além disso, o uso de materiais adaptados pode incluir bolas de tamanhos e pesos variados, adequadas para diferentes níveis de mobilidade e destreza, e equipamentos como cadeiras de rodas esportivas, protetores auditivos ou até braços de assistência para alunos com dificuldades motoras. Tais modificações não apenas tornam as atividades mais acessíveis, mas também promovem a independência dos alunos, permitindo que eles se envolvam de forma autônoma nas tarefas propostas. Materiais táteis, como barras de apoio, tabelas de sinais coloridas ou sensores de movimento, são adaptados para alunos com necessidades visuais e motoras, facilitando a interação com os jogos e atividades.

As tecnologias de apoio digital, como aplicativos de ensino adaptados, realidade aumentada (AR) e realidade virtual (VR), estão emergindo como uma maneira inovadora de apoiar o desenvolvimento motor e cognitivo de alunos com deficiência. A realidade aumentada, por exemplo, pode criar ambientes virtuais nos quais os alunos podem experimentar atividades físicas sem a necessidade de deslocamento físico, ou interagir com objetos que respondem ao toque, à voz ou ao movimento. Esses recursos, além de promoverem o engajamento, podem aumentar a motivação e o interesse dos alunos por atividades físicas.

A tecnologia assistiva pode também envolver o uso de plataformas de comunicação para alunos com dificuldades de fala ou que utilizam dispositivos de voz, permitindo que eles se comuniquem durante atividades e jogos. Além disso, o uso de *softwares* de modificação de tempo, como pausas automáticas para alunos com necessidades de processamento de informações mais lentas, também pode garantir que todos os alunos tenham tempo suficiente para compreender e executar as atividades propostas.

Essas ferramentas não são apenas um suporte à participação ativa, mas também contribuem para a autonomia, a autoconfiança e o bem-estar emocional dos alunos com

deficiência, promovendo um ambiente de inclusão real. A aplicação dessas tecnologias, portanto, não é uma medida isolada, mas sim parte de uma estratégia pedagógica mais ampla para integrar, engajar e apoiar cada aluno de forma individualizada, respeitando suas necessidades e capacidades.

O ensino cooperativo é uma abordagem pedagógica que tem como pressuposto que o aprendizado ocorre de maneira mais eficaz quando os alunos trabalham em grupos, colaborando uns com os outros para alcançar objetivos comuns. Essa metodologia, especialmente na Educação Física, visa fomentar a cooperação e o apoio mútuo, oferecendo aos alunos a oportunidade de aprenderem uns com os outros e desenvolverem habilidades sociais, como trabalho em equipe, comunicação e empatia.

No contexto da Educação Física escolar, o ensino cooperativo pode ser aplicado de diversas formas, com o objetivo de criar um ambiente de inclusão e solidariedade, onde alunos com diferentes habilidades físicas e cognitivas podem colaborar para alcançar metas coletivas, seja em jogos ou em atividades físicas. Por exemplo, em atividades de esporte ou recreação, em vez de focar apenas em competições, pode-se adotar uma abordagem cooperativa, na qual os alunos são incentivados a ajudar uns aos outros a melhorar suas habilidades físicas e alcançar objetivos comuns, como passar a bola para o colega ou apoiar alguém a completar um exercício.

Uma estratégia eficaz no ensino cooperativo é o uso de grupos heterogêneos, onde são agrupados alunos com habilidades diversas. Dessa forma, aqueles que têm mais facilidade em determinada atividade física podem ajudar os que enfrentam maiores dificuldades, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e a redução da exclusão. Isso contribui para a criação de um ambiente acolhedor e solidário, no qual os alunos podem se sentir parte de um grupo que trabalha junto, respeitando e valorizando as diferenças.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam a importância do ensino colaborativo no apoio pedagógico para alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), além de beneficiar alunos que apresentam dificuldades com o formato único de ensino-aprendizagem. A colaboração entre professores especializados e professores de outras áreas é essencial para garantir um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz, estimulando a troca de experiências e a resolução conjunta de problemas.

Além disso, o ensino cooperativo no contexto da Educação Física pode ajudar a promover a autoestima dos alunos com deficiências, pois permite que eles participem ativamente, mesmo que em um ritmo diferente do resto da turma. A estratégia de trabalho colaborativo favorece o fortalecimento das relações interpessoais, encorajando os alunos a compartilharem suas ideias e contribuir para o sucesso coletivo. Dessa maneira, a prática de

atividade física deixa de ser apenas uma competição de habilidades individuais e passa a ser uma experiência de aprendizado coletivo, em que todos os alunos têm a oportunidade de ser protagonistas. Nessa perspectiva, a Teoria de Vygotsky (1987) oferece uma base sólida para a implementação de aprendizagem cooperativa, pois enfatiza que o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem são processos profundamente sociais, que se beneficiam da colaboração entre indivíduos. Ao colocar em prática métodos de ensino cooperativo, professores podem promover não apenas a inclusão, mas também o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando as diferenças e incentivando a aprendizagem compartilhada.

Métodos de ensino cooperativos incluem, por exemplo, atividades de apoio mútuo, como exercícios em pares ou pequenos grupos, onde os alunos ajudam uns aos outros a atingir determinados objetivos, como aprimorar a coordenação motora ou praticar determinados movimentos. Outro exemplo de metodologia cooperativa é a resolução de desafios em grupo, em que os alunos devem trabalhar juntos para encontrar soluções para uma tarefa ou jogo, promovendo a cooperação e a comunicação eficaz.

Na aprendizagem cooperativa, essas ideias se aplicam diretamente, uma vez que a cooperação entre os alunos promove a troca de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades sociais e a aprendizagem mútua (Fontes; Freixo, 2004). Assim, ao adotar o ensino cooperativo, os professores de Educação Física têm a oportunidade de não apenas ensinar movimentos e habilidades físicas, mas também de incentivar os alunos a aprenderem uns com os outros e a respeitarem as diferenças, algo fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, especialmente no contexto de educação inclusiva. Essa abordagem também contribui para a redução de comportamentos competitivos prejudiciais e promove um clima escolar mais positivo, baseado na colaboração e no respeito mútuo.

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) é uma estratégia fundamental para garantir a educação inclusiva de estudantes com deficiências. Ele visa proporcionar uma abordagem personalizada, levando em consideração as necessidades específicas de cada aluno e adaptando os conteúdos, metodologias e avaliações de acordo com essas necessidades. Ele leva em consideração as características, habilidades e limitações de cada aluno, com o objetivo de proporcionar experiências de aprendizagem adaptadas, garantindo que todos tenham a oportunidade de desenvolver suas capacidades no ambiente escolar. Kowalski, Pucci, Lieberman, Mulawka (2005) descrevem o PEI como um documento oficial, desenvolvido por um grupo de profissionais da educação (como professores, especialistas e psicopedagogos), com o objetivo de estabelecer um plano de ação para o ensino de alunos com deficiências. Esse

plano pode incluir informações sobre as adaptações necessárias para garantir que o aluno tenha acesso ao currículo, de forma a maximizar suas potencialidades de aprendizagem.

Munster, Lieberman, Rivera, Houston-Wilson (2014) realizaram um estudo visando validar o Plano de Ensino Individualizado para Educação Física (PEI-ED), com a finalidade de estabelecer um instrumento mais eficaz para o planejamento e a implementação de ações pedagógicas na Educação Física inclusiva. Para os autores, a elaboração do PEI-EF necessita de uma equipe de colaboração, conforme demostra-se no quadro 11.

Figura 8 - Equipe de elaboração do PEI - Educação Física

Colaborador	Area	Envolvimento no PEI
Professor da sala comum	Currículo	Ao menos um membro da equipe do PEI deve possuir conhecimento sobre o currículo comum. É imperativo contar com alguém que esteja familiarizado com os conteúdos dos níveis de ensino para assegurar que os parâmetros curriculares estejam sendo respeitados no PEI (Diliberto & Brewer, 2012). Visto que o professor de Educação Física faz parte do quadro permanente de funcionários da escola, é considerado um provedor de serviços diretos (e não relacionados), devendo: fornecer dados referentes ao domínio da Educação Física no PEI dos respectivos estudantes com deficiências; contribuir com a determinação das metas e objetivos; e atuar como membro ativo da equipe de elaboração do PEI (Kowalski et al., 2005; Lieberman & Houston-Wilson, 2009).
Profissionais especializados	Interpretação dos dados da avaliação	Os profissionais especializados geralmente estão acostumados com os procedimentos e escores envolvidos em avaliações específicas; alguns professores e pais nem sempre. A simples apresentação de escores padronizados nem sempre ajudam a compreender as implicações instrucionais no processo, devendo estar acompanhadas por esclarecimentos acerca de como relacioná-los às capacidades do estudante e às diversas áreas em foco (Diliberto & Brewer, 2012). Profissionais de serviços relacionados não devem atuar como meros consultores, mas estar envolvidos em todo o processo. São considerados os profissionais das seguintes especialidades: psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, terapeuta de visão, especialista em orientação e mobilidade, etc.
Diretor ou representante da administração escolar	Legislação e regulamentos	A equipe do PEI requer a participação de alguém que tenha conhecimento e possa destinar recursos da escola às necessidades apresentadas nesse documento. Sem o conhecimento da legislação os demais membros da equipe podem não ter questionamentos respondidos ou não saber o que é viável implementar no plano do estudante. Ao menos um membro da equipe deve ter a capacidade de interpretar as implicações dos procedimentos de avaliação (Diliberto & Brewer, 2012).
Família	História de vida do estudante	Ninguém conhece o estudante tão bem quanto a família. O compartilhamento do conhecimento da família é fundamental no desenvolvimento do PEI; a família pode estar apta a prover o histórico do estudante e detalhar os pontos fortes e fracos do mesmo, além de discorrer sobre estratégias bem sucedidas ou não que já tenham sido empregadas. Além disso, é importante identificar o nível de consciência da família acerca do processo. Especialmente no início da vida escolar da criança, muitas famílias não estão acostumadas a isso e podem necessitar mais informações sobre o estudante (Diliberto & Brewer, 2012). Recomenda-se que os pais recebam uma cópia do PEI e que sejam estimulados a colaborar com a construção do processo. A equipe deve se certificar que os pais compreendam os termos específicos e a importância das informações nele estabelecidas.
Estudante com deficiência	Interesses pessoais e experiências anteriores	Como os maiores interessados em seu processo educacional, os estudantes devem ser incluídos como projetistas de seu próprio plano educacional, sendo parte da equipe de elaboração do PEI. Embora a presença de estudantes com deficiência no processo do PEI tenha aumentado, a maioria participa passivamente, estando presente mas raramente engajando-se significativamente ou no planejamento educacional (Martin et al., 2006). Estudantes envolvidos no processo de elaboração do PEI tendem a compreender melhor suas deficiências, direitos legais e acomodações apropriadas, aumentando sua capacidade de defender seus interesses. Tal envolvimento faz com que o estudante assuma responsabilidade por si mesmo, estando mais atento às limitações e recursos destinados a ele, de forma a apropriar-se de seu processo educacional.

Fonte: Munster, Lieberman, Rivera, Houston-Wilson, 2014.

O estudo teve um caráter exploratório, com o objetivo de avaliar a eficácia e adequação do PEI-EF, direcionado à inclusão escolar de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. O principal objetivo desse processo de validação de conteúdo foi garantir que o PEI-EF fosse um instrumento adequado para apoiar o trabalho pedagógico dos professores de Educação Física, oferecendo diretrizes claras sobre como adaptar atividades e atender alunos com deficiências de maneira eficaz (Munster *et al*., 2014).

No contexto da Educação Física, esse plano se torna relevante, pois os alunos podem ter diferentes necessidades físicas, sensoriais e cognitivas. Para alunos com deficiência motora, por exemplo, é fundamental adaptar os exercícios físicos e as atividades, de forma que eles possam realizar os movimentos de acordo com suas habilidades e limitações. Isso pode envolver a utilização de equipamentos específicos, a modificação da intensidade das atividades ou a utilização de estratégias para facilitar a execução de determinadas tarefas.

O planejamento deve também considerar o ambiente social e emocional dos alunos, criando um ambiente inclusivo onde todos se sintam valorizados e motivados a participar. Isso pode ser alcançado ao incentivar o trabalho em grupo e ao promover atividades que favoreçam a integração social, permitindo que os alunos compartilhem suas experiências e aprendam uns com os outros.

Por fim, um ponto essencial do planejamento individualizado é a avaliação constante. O professor deve avaliar frequentemente o progresso de cada aluno, ajustando as atividades e estratégias conforme necessário para atender às mudanças nas necessidades do aluno ao longo do tempo. Esse processo contínuo de monitoramento e ajuste ajuda a garantir que a inclusão seja eficaz e que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

A formação de professores de Educação Física para trabalhar com alunos com deficiência é crucial para o sucesso da inclusão escolar. Porém, muitos docentes não receberam a preparação adequada durante sua formação inicial e enfrentam dificuldades em cursos de capacitação. Este tópico discute as percepções dos professores sobre a formação recebida e a necessidade de programas de capacitação contínua para lidar com a diversidade nas aulas de Educação Física.

O apoio institucional e os recursos disponíveis desempenham um papel fundamental na implementação da prática pedagógica inclusiva. Isso inclui o suporte da gestão escolar, a presença de profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, psicólogos, fisioterapeutas, pedagogos e a disponibilidade de materiais adaptados.

A formação inicial dos professores desempenha um papel crucial na preparação dos profissionais da educação para lidar com a diversidade no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito à inclusão de alunos com necessidades específicas. Na graduação, os cursos de Licenciatura em Educação Física (e outras áreas pedagógicas) incluem, em sua matriz curricular, conteúdos relacionados à inclusão, mas a profundidade e a abordagem desses conteúdos podem variar significativamente.

Nos primeiros anos de formação, a maioria dos cursos de graduação em Educação Física oferece noções gerais sobre a LBI nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), e outras legislações que

garantem o direito à educação para alunos com deficiência. No entanto, muitos cursos não aprofundam as estratégias pedagógicas necessárias para a implementação da educação inclusiva de forma efetiva. Isso pode resultar em um entendimento limitado da diversidade e das necessidades específicas dos alunos com deficiências, dificultando a prática pedagógica inclusiva durante a atuação profissional.

Nos cursos de graduação, os professores de Educação Física geralmente aprendem conceitos sobre adaptação de atividades físicas, mas comumente a formação prática para atuar com alunos com deficiências físicas, sensoriais e cognitivas é limitada. Em muitos casos, a formação não abrange especificamente como adaptar exercícios ou usar tecnologias assistivas para promover a participação ativa de todos os alunos nas aulas de Educação Física. Assim, a falta de um treinamento técnico específico sobre como planejar e implementar aulas inclusivas pode gerar desafios na hora de lidar com a diversidade no contexto escolar.

Além disso, a abordagem pedagógica sobre inclusão nos cursos de graduação ainda tende a ser focada em conceitos teóricos, sem oferecer suficientes oportunidades para os futuros professores aplicarem esses conhecimentos em situações reais, o que limita a experiência prática e o domínio das estratégias de ensino inclusivas. Embora as questões de acessibilidade, diversidade de necessidades educacionais e a promoção de igualdade de oportunidades sejam discutidas, muitas vezes faltam exercícios práticos e estágios direcionados especificamente à educação inclusiva na formação inicial.

Por outro lado, algumas universidades e programas de formação têm avançado ao integrar disciplinas específicas sobre inclusão, buscando capacitar os futuros professores a compreenderem as diferentes deficiências, suas implicações pedagógicas e como modificar os conteúdos e metodologias de ensino para atender a todos os alunos. Alguns programas também incentivam a reflexão crítica sobre a importância da inclusão social e a criação de ambientes educacionais acolhedores e acessíveis para todos, independentemente de suas condições. No entanto, esses avanços ainda são insuficientes, e o modelo educacional precisa de uma abordagem mais robusta e prática para a inclusão plena.

De forma geral, a formação inicial dos professores precisa ser repensada e expandida, oferecendo capacitação contínua e programas que abordem as estratégias pedagógicas, tecnologias assistivas, e gestão de sala de aula inclusiva para que os profissionais da educação possam enfrentar de maneira eficaz os desafios da inclusão escolar. Para garantir que todos os alunos se beneficiem de um ensino de qualidade, é necessário que os futuros professores recebam uma preparação sólida e abrangente sobre o tema, desde a graduação até a formação continuada ao longo da carreira profissional.

O apoio da gestão escolar é um dos pilares fundamentais para a implementação bem-sucedida da educação inclusiva nas escolas. Para garantir que as políticas de inclusão sejam eficazes e se traduzam em práticas pedagógicas concretas, é necessário que a gestão escolar tenha um papel ativo e comprometido com a organização e incentivo à inclusão de todos os alunos, independentemente de suas necessidades. Isso envolve uma série de ações, tanto administrativas quanto pedagógicas, que visam criar um ambiente escolar acessível, acolhedor e respeitador das diferenças.

Primeiramente, a gestão escolar precisa promover a conscientização e o engajamento de toda a equipe pedagógica (professores, coordenadores e funcionários) sobre a importância da inclusão. Isso pode ser feito por meio de formações contínuas sobre a diversidade de necessidades educacionais e a importância da inclusão no processo de ensino-aprendizagem. A gestão também deve buscar parcerias com profissionais especializados, como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, para oferecer suporte técnico aos educadores e alunos.

Além disso, a organização física da escola deve ser adaptada para garantir que os alunos com deficiência ou outras necessidades especiais possam se locomover com autonomia e segurança. Isso pode envolver a adaptação de salas de aula, a criação de espaços acessíveis e a disponibilização de materiais didáticos adaptados ou tecnologias assistivas. A gestão escolar deve garantir que a infraestrutura da escola esteja de acordo com as exigências da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e com os direitos de acessibilidade para todos os alunos.

O apoio da gestão também envolve a promoção de uma cultura escolar inclusiva, que valorize a diversidade e busque eliminar preconceitos. A escola deve atuar de forma proativa na construção de um ambiente escolar que favoreça a convivência mútua entre os alunos, criando condições para que todos se sintam parte da comunidade escolar. Isso pode ser feito por meio de projetos pedagógicos que abordem temas como respeito às diferenças, empatia e solidariedade.

A gestão escolar também é responsável pela criação de um planejamento escolar inclusivo, que contemple estratégias pedagógicas e metodológicas que atendam à diversidade de necessidades dos alunos. Esse planejamento deve ser contínuo, com o monitoramento de resultados e ajustes periódicos para garantir que as práticas inclusivas estejam, de fato, sendo implementadas de forma eficaz.

Para que a inclusão seja de fato realizada, a gestão escolar precisa articular suas ações com as famílias dos alunos, garantindo que os pais e responsáveis participem ativamente do

processo educacional, tanto no apoio a seus filhos quanto na construção de uma rede de acolhimento e suporte dentro da escola.

Em resumo, a gestão escolar desempenha um papel central no sucesso da educação inclusiva. Ela deve promover a conscientização de todos os membros da comunidade escolar, garantir que a infraestrutura seja acessível e adaptada às necessidades dos alunos, apoiar a formação e o treinamento contínuo dos professores e buscar uma articulação constante com as famílias e os profissionais especializados. Esse trabalho conjunto é fundamental para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial acadêmico e social.

A disponibilização de recursos materiais adaptados é essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam participar plenamente das atividades de Educação Física escolar. Isso envolve a utilização de materiais específicos, como bolas adaptadas, aparelhos de ginástica modificados e tecnologias assistivas, que permitem a acessibilidade e a participação ativa de alunos com deficiências físicas, cognitivas ou sensoriais. O uso desses recursos contribui significativamente para a criação de um ambiente inclusivo, onde as atividades são adaptadas para atender às necessidades de cada estudante, promovendo sua autonomia e desenvolvimento.

Bolas especiais, por exemplo, são projetadas para atender a alunos com deficiência visual, auditiva ou motora, permitindo que eles participem de jogos coletivos. Essas bolas podem ser mais leves, maiores ou até mesmo produzir sons, facilitando a percepção do movimento. Além disso, aparelhos adaptados de ginástica ou esportes, como barras de apoio, rampas ou cadeiras de rodas adaptadas para atividades físicas, são fundamentais para garantir que os alunos com mobilidade reduzida possam realizar os mesmos exercícios que seus colegas.

As tecnologias assistivas, como *softwares* educativos, dispositivos de leitura em voz alta ou *tablets* adaptados, também desempenham um papel importante, especialmente para alunos com dificuldades cognitivas ou sensoriais. Esses recursos permitem que os estudantes acessem informações, participem de atividades e se envolvam com os conteúdos de forma mais eficiente e acessível. Tais tecnologias podem ser usadas para criar jogos e atividades que se ajustem às capacidades individuais de cada aluno, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais personalizada.

A implementação de recursos materiais adaptados também contribui para a igualdade de oportunidades, permitindo que todos os alunos participem de atividades de educação física de maneira inclusiva e sem barreiras. No entanto, a disponibilização desses materiais depende não apenas da infraestrutura da escola, mas também do planejamento pedagógico, da formação

dos professores e do comprometimento da gestão escolar. Para isso, é necessário que as escolas busquem constantemente parcerias com empresas especializadas e invistam em materiais adequados, além de criar uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão em todas as suas práticas pedagógicas.

A assistência pedagógica e o apoio especializado são componentes fundamentais para garantir que a Educação Física escolar seja realmente inclusiva. A presença de profissionais como auxiliares de sala, terapeutas ocupacionais e psicopedagogos nas aulas desempenha um papel crucial na adaptação do ensino e no apoio às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Esses profissionais trabalham ao lado dos professores, oferecendo suporte adicional para que os alunos possam participar ativamente das atividades, enfrentando barreiras físicas, cognitivas e emocionais.

Os auxiliares de sala têm a função de coordenar a adaptação de atividades, garantindo que os alunos com necessidades especiais recebam a atenção necessária durante as aulas. Eles são importantes para o acompanhamento individualizado, podendo ajudar os estudantes a compreenderem melhor os exercícios e a realizar as atividades de maneira eficaz. Já os terapeutas ocupacionais oferecem um suporte mais específico, auxiliando na adaptação física dos espaços e equipamentos usados nas aulas. Eles podem ajudar a criar estratégias que promovam a participação plena de alunos com limitações físicas, como a adaptação de aparelhos ou a implementação de exercícios que considerem as limitações motoras de alguns estudantes.

Os psicopedagogos são fundamentais para trabalhar aspectos emocionais e comportamentais dos alunos, ajudando a lidar com questões como ansiedade, dificuldade de concentração ou baixa autoestima. Sua presença nas aulas de Educação Física pode ser especialmente importante para ajudar os alunos a desenvolverem suas habilidades sociais, emocionais e cognitivas em um ambiente de aprendizagem, além de contribuir para a melhoria do clima escolar.

A assistência pedagógica e o apoio especializado não devem ser vistos como um complemento, mas como parte integrante do processo educativo inclusivo. Sem esses profissionais, seria difícil garantir que todos os alunos, independentemente das suas condições, possam participar de forma efetiva e ter suas necessidades atendidas. Além disso, o trabalho conjunto desses especialistas ajuda a fortalecer a rede de apoio dentro da escola, promovendo a inclusão de forma holística e eficiente, com a colaboração de toda a comunidade escolar.

A implementação eficaz da educação inclusiva depende diretamente de financiamento e infraestrutura adequados. A disponibilidade de recursos financeiros é essencial para garantir

que as escolas possam investir em adaptações físicas, como a construção de acessos para cadeirantes, a modificação de espaços para facilitar a mobilidade dos alunos com deficiência, e a aquisição de materiais adaptados, como equipamentos de esporte especializados. Sem esses recursos, muitas escolas enfrentam sérias limitações para promover um ambiente verdadeiramente inclusivo, comprometendo a participação de alunos com necessidades específicas.

Além dos aspectos físicos, a infraestrutura tecnológica também desempenha um papel importante. Ferramentas digitais assistivas, como softwares educativos e dispositivos de comunicação alternativa, são fundamentais para alunos com surdez, deficiência visual ou cognitiva. A integração de tecnologia requer não apenas a compra de equipamentos, mas também a capacitação dos professores para utilizá-los de maneira eficaz durante as aulas.

Em termos de infraestrutura, as escolas devem ser adaptadas para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas deficiências, possam acessar as atividades pedagógicas e esportivas de maneira equitativa. Isso implica não só em espaços amplos e acessíveis, mas também na adequação dos equipamentos esportivos e no treinamento das equipes de apoio para lidarem com a diversidade de necessidades.

Portanto, sem o adequado financiamento e uma infraestrutura bem planejada, a prática pedagógica inclusiva não será plenamente efetiva. A promoção de ambientes inclusivos exige investimentos financeiros contínuos para garantir que todos os aspectos físicos, pedagógicos e emocionais das necessidades dos alunos sejam atendidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica inclusiva na Educação Física escolar enfrenta diversos desafios, que variam de questões estruturais a problemas relacionados à formação e ao preparo dos professores. O processo de inclusão de alunos com diferentes necessidades no ambiente escolar envolve, primeiramente, a adaptação das infraestruturas e dos recursos pedagógicos para garantir a participação de todos os estudantes de maneira equitativa. No entanto, muitos professores e gestores relatam dificuldades em atender essas demandas, especialmente quando as escolas carecem de infraestrutura adequada, como espaços amplos, acessíveis e equipamentos adaptados.

A falta de formação específica para os professores é outro desafio recorrente. Muitos educadores não recebem conhecimentos suficientes durante sua formação inicial para suprir as demandas da educação inclusiva, o que pode resultar em práticas pedagógicas inadequadas ou insuficientes para atender alunos com deficiências físicas, cognitivas ou sensoriais. A formação continuada surge, então, como uma necessidade constante para que os profissionais possam se atualizar sobre novas metodologias, técnicas de adaptação e melhores práticas no âmbito da Educação Física inclusiva. Além disso, o apoio especializado, como psicopedagogos ou terapeutas ocupacionais, é fundamental para que os professores tenham o suporte necessário para implementar atividades mais eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos.

Outro desafio significativo é a resistência por parte da comunidade escolar, incluindo alunos, pais e até mesmo outros educadores. A inclusão de alunos com necessidades específicas muitas vezes é vista com desconfiança ou receio, e essa resistência pode dificultar a implementação de práticas inclusivas. Em alguns casos, a falta de compreensão sobre os benefícios da inclusão e os direitos dos alunos com deficiência pode criar um ambiente escolar hostil ou de segregação, o que compromete a eficácia das iniciativas inclusivas.

Ainda, é importante destacar que, mesmo quando os professores estão dispostos a adaptar suas práticas, a falta de recursos materiais e a escassez de financiamento frequentemente impedem a execução de atividades plenamente inclusivas. A falta de equipamentos adaptados, como bolas especiais, cadeiras de rodas ou outros materiais assistivos, limitam as possibilidades de personalizar as atividades de maneira que todos os alunos possam participar de forma significativa.

Portanto, a implementação de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física escolar enfrenta desafios multifacetados que envolvem aspectos estruturais, pedagógicos e sociais. A superação desses obstáculos requer uma abordagem integrada que envolva formação

contínua para os educadores, apoio especializado, e investimentos em infraestrutura e recursos materiais.

A formação e a preparação adequadas dos professores são fundamentais para o êxito da inclusão na Educação Física escolar. Ao longo das entrevistas realizadas, foi possível constatar que a maioria dos professores não recebeu a formação necessária durante a graduação para atender as especificidades dos alunos com deficiências físicas, cognitivas ou sensoriais. A formação inicial dos educadores, muitas vezes, não contempla abordagens inclusivas de maneira aprofundada, o que limita o preparo dos docentes para enfrentar os desafios da inclusão em sala de aula.

A falta de capacitação específica pode resultar em um ensino homogêneo, sem as adaptações necessárias para alunos com diferentes necessidades, o que compromete a eficácia do processo educativo. Assim, a necessidade de formação contínua torna-se um ponto crucial. A qualificação dos professores por meio de cursos de especialização, *workshops* e outras oportunidades de aprendizado pode contribuir para que os educadores se sintam mais seguros e preparados para atender a diversidade de estudantes. Esse tipo de investimento agrega conhecimentos para que os docentes compreendam as diferentes deficiências e as melhores práticas pedagógicas, visando promover a participação ativa e equitativa de todos os alunos nas aulas de Educação Física.

Além disso, a formação dos professores deve ser acompanhada pela apropriação de estratégias pedagógicas que incentivem a flexibilidade, a adaptação de conteúdos e a avaliação contínua das necessidades dos alunos. Com essa formação, os educadores poderão ser capazes de utilizar técnicas diferenciadas de ensino, como o uso de materiais assistivos e atividades personalizadas, de acordo com as condições de cada aluno. Isso envolve, por exemplo, ajustar a dificuldade de uma atividade física de acordo com as limitações de movimento ou as capacidades cognitivas dos alunos, sem perder a proposta de desenvolvimento de habilidades motoras e sociais.

Outro aspecto importante é o apoio de especialistas, como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e educadores especializados, que podem colaborar com os professores na adaptação das atividades. A interação com esses profissionais contribui para um olhar mais preciso sobre as necessidades individuais de cada aluno, oferecendo um suporte pedagógico mais eficaz. Para garantir a inclusão, é necessário que os professores tenham o conhecimento de como identificar as necessidades educacionais específicas e aplicar as adaptações necessárias de forma contínua e eficaz.

Assim, a formação de professores é um fator primordial para a implementação da Educação Física inclusiva nas escolas. Para que os educadores se tornem agentes de transformação nesse processo, é necessário que recebam uma educação que vá além da teoria, que os prepare para as realidades da sala de aula inclusiva, e que continue sendo atualizada ao longo de sua carreira. Isso proporcionará um ambiente educacional mais acessível, justo e eficaz para todos os estudantes, independentemente de suas condições.

A adaptação curricular na Educação Física escolar é um aspecto central para promover a inclusão de estudantes com diferentes necessidades. Através das entrevistas, ficou evidente que muitos professores enfrentam dificuldades significativas na modificação dos conteúdos e atividades para atender à diversidade de alunos. A adaptação do currículo não deve ser vista apenas como a modificação de atividades físicas, mas como uma transformação do próprio entendimento do que constitui uma Educação Física inclusiva.

Outro desafio identificado foi a falta de diretrizes claras sobre como adaptar atividades para diferentes tipos de deficiência, seja física, cognitiva ou sensorial. Essa lacuna gera insegurança para muitos professores, que podem se sentir indecisos ao buscarem formas de promover a participação plena de todos os alunos nas aulas. Embora existam diretrizes gerais para a inclusão, muitas vezes faltam orientações especificas que orientem os docentes sobre como adaptar atividades pedagógicas de forma que considerem as necessidades específicas de cada aluno com deficiência. Além disso, a falta de capacitação especializada nas escolas e a escassez de recursos adequados, como materiais adaptados e tecnologia assistiva, dificultam ainda mais o trabalho docente. Para que a inclusão seja verdadeiramente efetiva, faz-se necessário que os professores tenham conhecimentos sobre as melhores práticas para a adaptação de conteúdos e atividades, além de formação contínua que aborde a diversidade das deficiências e ofereça estratégias práticas para os professores. Embora a legislação brasileira, como a LDB nº 9394/1996 (Brasil, 1996) e a PNEE (Brasil, 2020), estabeleça a obrigatoriedade da inclusão de alunos com deficiência, muitos educadores relataram dificuldades em encontrar orientações práticas ou formação específica que os auxiliem na adaptação adequada dos exercícios e na incorporação de aspectos cognitivos no processo de aprendizagem das atividades físicas.

Além disso, a adaptação curricular também envolve uma avaliação constante das condições de cada aluno, para que as atividades não sejam apenas modificadas de forma superficial. Isso implica em uma flexibilidade pedagógica, onde o professor deve estar atento ao progresso individual de cada aluno, considerando suas limitações e habilidades. No entanto,

é importante destacar que essa adaptação requer tempo e dedicação por parte dos educadores, o que nem sempre é possível devido à sobrecarga de trabalho e à falta de recursos.

As entrevistas também apontaram que a adaptação curricular, muitas vezes, se limita à modificação dos jogos e exercícios, sem uma reflexão mais profunda sobre os objetivos educacionais de cada atividade. Um exemplo disso é a alteração de um jogo para torná-lo mais acessível fisicamente, sem considerar como as modificações podem impactar nos objetivos de socialização, desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos. Isso destaca a necessidade de uma abordagem mais ampla para a adaptação do currículo, que envolva todos os aspectos do desenvolvimento do aluno, incluindo aspectos sociais, emocionais e cognitivos.

Por fim, é necessário um maior esforço para promover a colaboração entre os professores de Educação Física e outros profissionais da escola, como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e outros especialistas. Essa colaboração interdisciplinar pode ajudar na criação de estratégias pedagógicas mais eficazes, que considerem não apenas as modificações físicas, mas também as necessidades de desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes.

Portanto, o desafio da adaptação curricular é multifacetado e exige uma abordagem integrada, que envolva não apenas modificações nas atividades, mas também uma reflexão profunda sobre as necessidades de cada aluno e a promoção de uma Educação Física que seja verdadeiramente inclusiva.

O apoio da gestão escolar é um fator crucial para a implementação eficaz da Educação Física inclusiva. Durante as entrevistas, ficou claro que embora muitos professores se esforcem para criar um ambiente inclusivo, a falta de suporte institucional pode limitar significativamente suas ações. A gestão escolar desempenha um papel fundamental na organização de recursos, na criação de um ambiente colaborativo e na promoção de políticas que favoreçam a inclusão de todos os alunos. No entanto, em muitos casos, a gestão escolar não oferece a infraestrutura necessária nem promove uma verdadeira parceria entre os diferentes profissionais que atuam na escola, o que impede que a inclusão seja vivenciada de maneira plena e eficaz.

Em diversas entrevistas, os professores destacaram que a gestão escolar deve ser mais proativa na implementação de políticas inclusivas, fornecendo não apenas os recursos materiais, como equipamentos adaptados, mas também promovendo treinamentos para os professores. A colaboração entre os diferentes setores da escola, incluindo psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e profissionais da área de saúde, é essencial para entender e atender às diversas necessidades dos alunos. A gestão deve, portanto, facilitar essa articulação e garantir que os professores tenham acesso a apoio especializado, de modo que possam planejar e executar atividades inclusivas com mais confiança e eficácia.

Outro ponto crucial mencionado foi a necessidade de capacitação contínua dos profissionais da escola. A formação inicial dos professores pode ser insuficiente para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos. A gestão escolar, então, tem a responsabilidade de promover programas de formação continuada, abordando não apenas as técnicas pedagógicas para a inclusão, mas também as questões emocionais, psicológicas e sociais envolvidas. Isso inclui a disponibilização de cursos de formação específicos sobre práticas inclusivas na Educação Física, que possam orientar os professores na adaptação de suas práticas e no manejo de situações desafiadoras que possam surgir.

A colaboração interdisciplinar também foi um ponto de destaque nas entrevistas. Diversos professores mencionaram que, quando existe um bom trabalho conjunto entre os professores de Educação Física e os outros profissionais da escola, a inclusão torna-se mais eficaz e acessível. O auxílio de terapeutas ocupacionais, psicólogos e outros especialistas contribui para um melhor entendimento das necessidades individuais dos alunos e permite a criação de estratégias pedagógicas mais eficazes. A presença desses profissionais nas aulas de Educação Física pode auxiliar os professores a identificarem melhor as necessidades dos alunos e adaptar suas atividades de maneira mais assertiva.

Portanto, para que a inclusão na Educação Física escolar seja uma realidade, é fundamental que a gestão escolar assuma um papel ativo e comprometido. Deve haver uma articulação eficiente entre todos os setores da escola, garantindo não apenas a disponibilização de recursos materiais, mas também o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores e o fortalecimento das parcerias profissionais. Isso permitirá que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma Educação Física significativa, que favoreça seu desenvolvimento integral.

Um dos pontos mais destacados nas entrevistas foi a necessidade de comprometimento de alguns professores com a inclusão, que vai além da simples aplicação de estratégias pedagógicas. O comprometimento dos professores de Educação Física é fundamental para o êxito da inclusão escolar, pois está diretamente relacionado à capacidade de adaptação das práticas pedagógicas e ao desenvolvimento de um ambiente escolar que acolha e valorize a diversidade.

O comprometimento individual dos professores surge como um fator determinante para a qualidade das aulas inclusivas. Quando os professores demonstram disposição para aprender e se atualizar, existem várias fontes de informação que podem ajudá-los a se aprimorar. Uma das principais formas é a participação em cursos de formação continuada, oferecidos por universidades, secretarias de educação e instituições especializadas em educação

inclusiva. Além disso, seminários, congressos e *workshops* proporcionam oportunidades valiosas para a troca de experiências e o aprendizado de novas estratégias pedagógicas. Plataformas *online* e cursos à distância também têm sido ferramentas eficazes para os docentes que buscam flexibilidade de tempo e acesso aos conteúdos especializados. Outra fonte importante é a troca de experiências com colegas, seja em grupos de estudo, redes de professores ou em comunidades profissionais, onde os educadores podem compartilhar desafios e soluções práticas. Por fim, os professores podem também consultar literatura acadêmica atualizada e guias pedagógicos voltados à inclusão, que oferecem *insights* teóricos e práticos para a implementação de estratégias mais eficazes. Muitos professores que participaram das entrevistas mencionaram que, embora enfrentem desafios diários, a motivação pessoal para promover a inclusão os impulsionam a buscarem novas soluções e a aprimorarem as abordagens de ensino. A busca por cursos de atualização e a troca de experiências com colegas são formas de garantir que os professores se sintam preparados para lidar com as diferentes necessidades dos alunos, sejam elas físicas, cognitivas ou sensoriais.

Outro aspecto importante a ser considerado é a percepção dos professores sobre a inclusão. Em algumas entrevistas, foi identificado que o conceito de inclusão ainda é, muitas vezes, mal compreendido, sendo confundido com práticas da Educação Especial Integrada (EEI) modelo anterior à proposta inclusiva. Enquanto a EEI consistia em integrar o aluno com deficiência ao ambiente escolar comum, mantendo, no entanto, práticas segregadoras — como salas ou atividades separadas —, a Educação Inclusiva (EI) propõe a reestruturação de todo o sistema educacional para atender a todos os alunos, sem exceção, na mesma sala de aula e com os mesmos direitos de participação. Essa distinção é fundamental, pois influencia diretamente a postura dos docentes e a efetividade das práticas pedagógicas adotadas. Compreender que inclusão vai além da presença física do aluno com deficiência é o primeiro passo para a construção de uma escola verdadeiramente acessível e equitativa (Mantoan, 2003).

Alguns professores associam a inclusão apenas à adaptação de atividades físicas para alunos com deficiência, desconsiderando a inclusão como um processo mais amplo que envolve a transformação do ambiente escolar e a valorização das diferenças de todos os alunos. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que os professores se apropriem desse conceito em sua totalidade, reconhecendo que a inclusão vai muito além das adaptações físicas, englobando também aspectos emocionais, sociais e pedagógicos. Isso significa, por exemplo, estimular a participação de todos os alunos nas atividades em grupo, promover o respeito mútuo e a escuta ativa em sala de aula, garantir que todos se sintam pertencentes ao espaço escolar, e valorizar diferentes formas de comunicação e expressão, como Libras, comunicação alternativa, ou

linguagens não verbais. A inclusão efetiva também exige que o professor esteja atento às relações interpessoais e ao bem-estar emocional dos estudantes, criando um ambiente seguro, acolhedor e livre de preconceitos.

Além disso, o apoio da comunidade escolar é um fator que potencializa o comprometimento dos professores. Quando os professores sentem que suas ações inclusivas são respaldadas por gestores, pais e outros profissionais da escola, a motivação para trabalhar com a diversidade aumenta significativamente. Em diversos relatos, foi enfatizado que, em contextos em que existe uma cultura organizacional favorável à inclusão, os professores se sentem mais seguros para adotar novas estratégias e metodologias, como o uso de tecnologias assistivas, adaptações curriculares e abordagens pedagógicas diversificadas.

Portanto, a inclusão na Educação Física escolar depende de um esforço conjunto de todos os envolvidos no processo educacional, mas, principalmente, de um comprometimento sincero e contínuo dos professores. O desenvolvimento de habilidades e a valorização do papel do professor como agente transformador dentro da escola são essenciais para que a inclusão seja promovida de forma efetiva, criando um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento integral de todos os alunos. Assim, a inclusão vai além da simples adaptação de atividades físicas. Trata-se de um processo que envolve a criação de um ambiente escolar onde todos os alunos, independentemente de suas deficiências, possam participar ativamente, se sentir valorizados e alcançar seus potenciais.

Conclui-se que as aulas de Educação Física para alunos com deficiência, como visual, auditiva e/ou física/neuromotora, representam um grande desafio, mas também uma oportunidade valiosa para promover a inclusão e o desenvolvimento integral desses alunos. Para que essas aulas sejam eficazes, é necessário que os professores possuam uma formação contínua e especializada, que permita a compreensão das necessidades específicas de cada aluno, bem como o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas. Nesse contexto, a Educação Física desempenha um papel fundamental, pois oferece oportunidades para que esses alunos se expressem, adquiram habilidades motoras e participem de forma plena em situações de convivência social. No entanto, para que a prática da Educação Física seja inclusiva, para alunos com deficiência, muitos desafios significativos ainda tem que ser enfrentados. Entre esses desafios estão a falta de infraestrutura adequada, a formação insuficiente dos docentes e a escassez de recursos didáticos especializados. Esses fatores podem comprometer a efetividade das aulas e limitar as possibilidades de aprendizado e participação dos alunos com deficiência.

Por outro lado, quando as práticas inclusivas são bem implementadas, elas se baseiam em princípios como a flexibilidade curricular, o planejamento colaborativo, o uso de diferentes

estratégias de ensino e a valorização da diversidade como riqueza do processo educativo. Essas práticas envolvem a adaptação de materiais didáticos, a utilização de recursos de tecnologia assistiva, o apoio de profissionais da educação especial e o engajamento de toda a comunidade escolar. Além disso, o compromisso do professor em realizar avaliações contínuas e formativas, respeitando o ritmo e as potencialidades de cada aluno, é fundamental. Uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva também requer um ambiente acolhedor, onde os alunos com e sem deficiência possam interagir, colaborar e aprender mutuamente, fortalecendo os vínculos sociais e o respeito às diferenças. As adaptações nas atividades físicas, o uso de recursos tecnológicos e materiais adaptados, e a sensibilização tanto dos alunos quanto dos professores para a diversidade, são elementos essenciais para o sucesso do processo educativo. Além disso, a inclusão efetiva contribui para o desenvolvimento da autonomia, autoestima e convivência social dos alunos com deficiência, proporcionando uma experiência positiva de participação e aprendizagem.

Portanto, é fundamental que as escolas, os professores e os gestores educacionais continuem a investir em práticas pedagógicas que sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, que reconheçam e respeitem as diferenças individuais dos alunos, proporcionando acesso, permanência e participação ativa no processo de aprendizagem. Isso significa adotar metodologias diversificadas, adaptar os conteúdos curriculares quando necessário, utilizar recursos de tecnologia assistiva, garantir a acessibilidade física e comunicacional, além de promover uma cultura escolar que valorize a diversidade. Essas práticas devem ser planejadas com base nas necessidades específicas de cada aluno com deficiência, considerando seus ritmos de aprendizagem, seus interesses, suas potencialidades e os apoios de que necessitam para se desenvolver plenamente

A formação continuada dos professores de Educação Física e a criação de um ambiente escolar mais acessível são indispensáveis para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam usufruir plenamente das aulas e, assim, atingir seu potencial máximo.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. L T.; STORCH, J. A.; HARNISCH, G.; STRAPASSON, A. M.; FURTADO, O. L. P. da C.; LIEBERMAN, L.; ALMEIDA, J. J. G. de; DUARTE, E. A aula de Educação Física e a inclusão da criança com deficiência: perspectiva de professores brasileiros. **Movimento,** [S. l.], v. 23, n. 4, p. 1229–1244, 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/66851 Acesso em: 3 out. 2023.

ANAÍS, S. S.; LORENZINI, A. R.; GRAVIOLI, R.; CAMINHA, A. de O. J.; MELO, M. B. M. de S.; TAVARES, M. S. de. A Educação Física e o trabalho educativo inclusivo. **Movimento,** Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 35-48, jan./mar. 2018.

ARAÚJO, B. C.; QUIXABEIRA, A. P.; PADILHAS, O. P.; FERREIRA, R. K. A. Adapted sport: perception and methodologies of Physical Education teachers in public schools. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1–17, 2020.

ARAUJO, M. C. D'. **O Estado Novo** (Coleção Descobrindo o Brasil). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BAPTISTA, T. J. R.; MIRANDA, M. J. Aproximações entre a Educação Física e a metodologia do Ensino Desenvolvimental de Davydov. **Revista da Faculdade de Educação,** (Universidade do Estado de Mato Grosso), Cáceres, v. 17, p. 97-114, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições: 70, 2006.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. **Acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras**. 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 10 mai. 2021.

BORTOLETO, R. H.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIN, M. E. G. A inclusão escolar enquanto prática na vida acadêmica de portadores de deficiência auditiva. **Revista Espaço,** Rio de Janeiro, v. 18/19, p. 45-50, 2002/2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Adaptações curriculares em ação:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuromotora. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: SEDH, 2007.

BRASIL. CRAVEIRO, C. B. A.; MEDEIROS, S. (orgs.). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:** diversidade e inclusão. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

BRASIL. **DECRETO N. 1.132 DE 22 DE DEZEMBRO DE 1903.** Organiza a assistência a alienados. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1132-22-dezembro-1903-585004-publicacaooriginal-107902-pl.html#:~:text=Ao%20Governo%20da%20Uni%C3%A3o%20incumbe,paizes%20a%20dos

%20alienados%20estrangeiros Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001

BRASIL. **DECRETO N° 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004.** Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso: dezembro, 2024.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.** Brasília, 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020. **Política Nacional de Educação Especial:** equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília: MEC. SEMESP. 2020

BRASIL. DECRETO N. 3244, DE 29 DE MARÇO DE 1899. **Reorganiza a assistência a alienados.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3244-29-marco-1899-509642-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso em: 20 fev. 2022.

CAIADO, K. R. M. C de A. **Inclusão escolar e prática pedagógica:** desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2015.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação,** Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, mar. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/?lang=pt Acesso em: 25 mai. 2023.

CASTRO, J. N. de. Educação Física e Psicomotricidade: em busca de uma educação mais humanista. **EFDeportes.com,** Revista Digital. Buenos Aires, año 13, n. 124, set., 2008. https://www.efdeportes.com/efd124/educacao-fisica-e-psicomotricidade-em-busca-de-uma-educacao-mais-humanista.htm Acesso em: 30 set. 2023.

COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Catálogo de teses e dissertações**. 2021. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 10 mai. 2021.

DARIDO, S. C. A avaliação da Educação Física na escola. *In:* Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 127-140, 2012.

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

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar,** Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

DAVYDOV, L. V. **La enseñaza escolar y eldesa rollo psíquico:** investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progresso, 1988.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**, 2000.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; BARBOSA, G. C. **Deficiências e desigualdades**. Brasília: Editora LetrasLivres, 2009.

DOMINGUES, C. dos A.; SÁ, E. D. de; CARVALHO, S. H. R. de; ARRUDA, S. M. C. de P.; SIMÃO, V. S**. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

EL TASSA, K. O. M.; CRUZ, G. de C. Formação docente e inclusão escolar em um curso de Licenciatura em Educação Física. **Revista Educação Especial,** v. 29, n. 54, p. 121-132, jan./abr. 2016.

FIGUEIREDO, L. R.; SILVA, D. S. **Educação Física inclusiva:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

FIGUEIREDO, P. R. P.; MANCINI, M. C.; BRANDÃO, M. de B. "Vai jogar?" Fatores que influenciam a participação de adolescentes com paralisia cerebral na Educação Física escolar. **Movimento,** Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 801-814, jul./set. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/mov/a/8crHC9zGfknBSmvWpms8Tnc/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 12 abr. 2023

FINCK, S. C. M. **A Educação Física e o esporte na escola:** cotidiano, saberes e formação. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTES, A.; FREIXO, O. **Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa**. Biblioteca do Educador. Ed. Livros Horizonte, Lisboa, Portugal, 2004.

FORMOSO, D. de P. **Professores surdos discutindo o currículo**. *In*: THOMA, A. da S. KLEIN, M. (org.) Currículo e avaliação: a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. 133p. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001.

FREIRE, J. B**. Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da Educação Física. 4. ed. São. Paulo: Scipione, 1994.

FURTADO *et al*. A participação de jovens com deficiência visual em aulas de Educação Física: experiências na rede regular e em instituições especializadas. **Pensar a Prática,** Goiânia, v. 22, 51682, 2019.

GALLAHUE, D.; DONNELLY, F. C. **Educação Física Desevolvimentista para todas as crianças.** 4. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

GARCIA, R. M. C. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial no Brasil. *In:* Cláudio R. Baptista; Denise M. de Jesus; Kátia R.M. Caiado. (org.). **Avanços em Políticas de Inclusão.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, v. 1, p. 123-139, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GORDON, B. **Physical Education for Students with Disabilities:** a comprehensive approach to adapted Physical Education. Jones & Bartlett Publishers, 2007.

GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. da. **Atividade física adaptada:** qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 2. ed. Barueri: Manole, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados das pessoas com eficiência no Brasil.** Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/ponta-grossa/panorama Acesso em: 20 mar. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População do Brasil.** Disponível: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html Acesso em: 4 abr. 2022.

JUNIOR, E. S. da C.; COSTA, W. C. P. A margem das margens: Relato de uma estudante com deficiência sobre Educação Física Escolar na Ilha do Combu-PA. **Research, Society and Development,** n. 16, v. 10, 2021.

KOSÍK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KOZLOWSKI, L. A proposta bilíngue de educação do surdo. **Revista Espaço,** Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 47-53. 1998.

LACERDA, A. M. R.; PEREIRA, F. M. **A educação de surdos:** história, política e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

LE BOULCH, J. **O Desenvolvimento Psicomotor:** do nascimento aos 6 anos. A psicocinética na idade pré escolar. Porto Alegre: Artes Médicas,1984.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Rev. Bras. Educ.,** 27, dez. 2004.

LIMA, D. M. C. A**. Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão-dificuldades de comunicação e sinalização surdez. 4. ed. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

LOPES, E. N.; MIGUEL, J. R. Concepções Metodológicas da Educação Física Inclusiva. *Id on-line.* **Rev. Mult. Psic.,** v. 15, n. 55, p. 135-145, mai. 2021.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOSTKY, L. S. *et al*. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/USP, 1988.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita. *In*: VYGOTSKY, L. S. *et al*. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

KIRK, S. **A Educação da criança excepcional**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2000.
KOWALSKI, E.; PUCCI, G.; LIEBERMAN, L; MULAWKA, C. Implementing IEP or 504 goals and objectives into General Physical Education. **Journal of Physical Education,** Recreation & Dance, n. 76, v. 7, p. 3-37, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 4. ed. 2003.

MARTINS, L. C.; SILVA, D. C. Integração dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte,** n. 23, v. 3, 2009.

MARX, K**.** Processo de trabalho e processo de produzir Mais-valia. *In*: **O capital 14**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P**. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre a educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

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

NAKAMURA, L. E.; SOUZA, L. G. **Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física escolar.** Campinas: Papirus Editora, 2012.

OCHOA-MARTÍNEZ, P. Y.; HALL-LÓPEZ, J. A.; CARMONA, L. A. A.; MORALES, R. M. M.; ALARCÓN, M. E. I.; SÁENZ-LÓPEZ, B. P. Efecto de un programa adaptado de educación física en niños con discapacidad auditiva sobre la coordinación motora. **MH Salud,** 16, v. 2, 17–28, 2019. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-097X2019000200017 Acesso em: 30 abr. 2023.

OMS. **Organização Mundial da Saúde.** *CID-IX Revisão da classificação internacional de doenças.* Porto Alegre: Sagra, 1976.

PARANÁ. **Currículo da Rede Estadual Paranaense** (CREP). Secretaria da Educação e do Esporte. Curitiba: SEED/PR, 2019. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep Acesso em: 4 abr. 2022.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física.** Secretaria da Educação e do Esporte. Curitiba: SEED/PR, 2008. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/dce_edf.pdf Acesso em: 30 set. 2023.

PARANÁ. **INSTRUÇÃO NORMATIVA N° 06/2022** – CDE/DNE/DPGE/SEED. Institui o Livro Registro de Classe e o Livro Registro de Classe Online. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-08/instrucao_normativa_062022_cdednedpgeseed.pdf Acesso em: 20 abr. 2024.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná:** princípios, direitos e orientações. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Secretaria da Educação e do Esporte. Curitiba: SEED/PR, 2018. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/referencial_curricular_parana/educacao_infantil_ensino_fundamental Acesso em: 8 abr. 2022.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUIXABEIRA, A. P.; ARAÚJO, B. C. de.; PADILHAS, O. P.; FERREIRA, R. K. A. Esporte adaptado: percepção e metodologias dos professores de Educação Física nas escolas públicas. **Research, Society and Development,** v. 9, n. 7, 2020 Disponível em: | https://www.researchgate.net/publication/342593814_Esporte_adaptado_Percepcao_e_metodologias_dos_professores_de_Educacao_Fisica_nas_escolas_publicas Acesso em: 02 mai. 2022.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

RODRIGUES, V. M.; FINCK, S. C. M. A Educação Física nos anos finais do ensino fundamental: pressupostos teóricos metodológicos na perspectiva da cultura corporal. Cadernos PDE. *In:* **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do professor PDE.** Versão online. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_edfis_artigo_vanderlei_messias_rodrigues.pdf Acesso em: 25 mar. 2023.

ROSA, S. V. L.; SYLVIO, M. C. de. Teoria histórico-cultural e teoria do ensino desenvolvimental: bases para uma epistemologia psicológico-didática do ensino. Revista Educativa. **Revista de Educação,** Goiânia, Brasil, v. 19, n. 2, p. 419–448, 2017. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5393 Acesso em: 12 fev. 2024.

SALLES, W. das N.; ARAÚJO, D.; FERNANDES, L. L. Inclusão de alunos com deficiência na escola: percepção de professores de Educação Física. **Revista Conexões,** Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Campinas, v. 13, n. 4, p. 1-21, out./dez. 2015.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHMIDT, S. Hearing impaired students in physical education. **Adapted Physical Activity Quarterly,** Dallas, v. 2, 1995.

SIMÕES, A. S.; LORENZINI, A. R.; GAVIOLI, R.; CAMINHA, I. O. C.; JUNIOR, M. B. M. S. J. MELO. M. T. de. **A Educação Física e o trabalho educativo inclusivo,** Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 35-48, jan./mar. de 2018.

SKLIAR, C. B**.** Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In:* SKLIAR, C.B. (org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-31.

SILVA, M. A. M**. A inclusão de alunos com deficiência física neuromotora:** um estudo no contexto da Educação Básica. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017a. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/tese_marcia_aparecida_marrussi_silva.pdf Acesso em: mar. 2023.

SILVA, O. M. da. **A epopeia ignorada:** a pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, A. F.; CASTRO, A. L. B.; BRANCO, M. C. M. C. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** deficiência física. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, M. A.; PICH, L. C. A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. **Pesquisa em Educação Física,** v. 8, n. 2, p. 297-314, 2013. Disponível em: periodicos.unisantos.br. Acesso em: 12 fev. 2025.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TANI, G. *et al.* **Educação Física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIUDES, M. M. **Educação Especial e Inclusiva:** um material didático. Formiga: Forma Educacional Editora, 2024.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Trad. Denise Regina Sales; Marta Kohl de Oliveira; Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 20 mar. 2023.

VYGOTSKY L. S. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. **Linhas Críticas,** Brasília, v. 12, n. 23, p. 279-291, jul./dez. 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectologia, v. 5. Madrid: Visor, 1997.
VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. Obras Completas – **Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

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

APÊNDICE A

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

DOUTORANDA: MARA CRISTINA FORTUNA DA SILVA
PROFA. ORIENTADORA: SILVIA CHRISTINA DE OLIVEIRA MADRID

FICHA PARA ANÁLISE DOCUMENTAL[19]

1. Como se apresentam os Planos de Trabalhos Docentes de Educação Física?

_____

_____

2. Há atividades relacionadas a inclusão dos(as) alunos(as) com deficiências?

_____

_____

3. Quais metodologias são especificadas nas turmas que tem alunos(as) com deficiências?

_____

_____

4. Como se apresentam os Planos de Trabalhos Docentes de Educação Física?

_____

_____

5. Os Planos de Trabalhos Docentes de Educação Física, apresentam especificidades para práticas pedagógicas visando a aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as)?

_____

_____

6. Quais metodologias são especificadas nas turmas que tem alunos(as) com deficiências?

_____

_____

7. Os Planos de Trabalho Docente de Educação Física, da rede estadual de ensino de Ponta Grossa-PR, correspondem à perspectiva inclusiva que consta na legislação e nos documentos oficiais da educação?

_____

_____

8. Observações:

_____

_____

[19] SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED-PR. Plano de Trabalho Docente dos Professores de Educação Física do Ensino Fundamental II dos Colégios Estadual de Pontoa Grossa-PR. 2023.

APÊNDICE B

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

DOUTORANDA: MARA CRISTINA FORTUNA DA SILVA
PROFA. ORIENTADORA: SILVIA CHRISTINA DE OLIVEIRA MADRID

FICHA PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

OBJETIVO

• Identificar os procedimentos teóricos metodológicos das aulas de Educação Física, da rede estadual de ensino de Ponta Grossa-PR, dos anos finais do ensino fundamental, nas turmas que tem alunos cegos, surdos e/ou com deficiência física motora.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do(a) professor(a):_____
Escola:_____
Ano/série:_____
Nº de aulas semanais:_____Horário:_____ Duração:_____

	DATA:	**DATA:**	**DATA:**	**DATA:**	**DATA:**
CONTEÚDO/ATIVIDADES PROPOSTAS					
1) O conteúdo e as atividades propostas na aula são adequadas às necessidades de aprendizagem dos(as) alunos(as) com deficiências?					
1) As atividades propostas na aula são acessíveis para a inclusão dos(as) alunos(as) com deficiências?					
2) Os objetivos de aprendizagem propostos na aula estão elucidados para os(as) alunos(as) com deficiências?					
3) As atividades propostas foram entendidas por todos(as) os(as) alunos(as) ou explicações complementares foram necessárias?					
4) As atividades propostas na aula são, em sua maioria, de natureza individual ou coletiva?					
METODOLOGIA ESTRATÉGIAS					

1) A metodologia utilizada na aula contempla as atividades relacionadas a inclusão e participação dos(as) alunos(as) com deficiências?					
2) A mediação desenvolvida pelo (a) professor(a) permite possibilidades para uma aprendizagem significativa?					
3) Os trabalhos em grupo são facilmente desenvolvidos? Comente.					
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS C/ DEFICIÊNCIAS					
1) Os(As) alunos(as) com deficiências participam das aulas de Educação Física?					
AVALIAÇÃO					
1) O(A) professor(a) avalia os(as) alunos(as) em relação a participação?					
2) O(A) professor(a) utiliza a avaliação para identificar o nível de aprendizagem dos(as) alunos(as) em relação aos conteúdos?					
3) O(A) professor(a) utiliza a avaliação para identificar os obstáculos didáticos na prática pedagógica?					
RECURSOS					
1) Os recursos físicos e materiais utilizados são adequados ao conteúdo proposto?					
02) Os recursos físicos e materiais são utilizados de forma adequada?					
03) Os recursos físicos e materiais são motivadores e enriquecem o desenvolvimento das aulas?					

APÊNDICE C

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Caro(a) Senhor (a)

Eu, Mara Cristina Fortuna da Silva, Doutoranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa, portadora do registro acadêmico (RA) 4100121013001, residente na rua Sete de setembro, nº 265, centro, CEP 85530-000, na cidade de Clevelândia (PR), cujo telefone de contato é (46) 999101381, estou desenvolvendo um estudo, que refere-se a tese de doutorado, sob o título **"EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE ESTADUAL DE PONTA GROSSA–PR".**

Nesse trabalho de investigação, tenho a orientação da Prof.ª Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). A pesquisa tem por objetivo geral analisar as práticas pedagógicas de Educação Física, da rede estadual de ensino de Ponta Grossa-PR, dos anos finais do ensino fundamental, nas turmas que tem alunos cegos, surdos e/ou com deficiência física motora.

Desse modo, venho por meio deste, convidar você, professor(a) de Educação Física, a participar, na condição de sujeito do estudo/pesquisa a qual dará suporte à Tese de Doutorado - em andamento no PPGE/UEPG, de minha autoria. Esclareço que caso não aceite participar como sujeito do estudo/pesquisa não haverá nenhum tipo de dano na recusa do convite.

Os instrumentos de coleta de dados que serão utilizados são a análise documental, a observação das aulas e a entrevista semiestruturada. Pretende-se realizar as entrevistas com os(as) professores(as) de Educação Física, de forma presencial, as quais serão gravadas, sendo realizadas em horário previamente agendado. A identidade dos sujeitos participantes não será divulgada. Como abordagem ética desse estudo, asseguro-lhe que:

- Na coleta de dados o sujeito participante não sofrerá quaisquer constrangimentos, bem como não haverá interferência nas atividades habituais desenvolvidas em sala de aula;
- Nos escritos, o sujeito participante não será identificado ou chamado pelo nome;
- O sujeito participante poderá se retirar a qualquer momento da pesquisa;
- Se o sujeito participante decidir se retirar da pesquisa, os dados a ele(a) relacionados não serão utilizados.

Informo que o sujeito participante tem garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) localizado na Av. Carlos Cavalcanti, 4748 Uvaranas – Bloco M – Sala 116-B – Campus Universitário CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR, e no telefone (42) 3220-3108 fax (42) 3220-3102, horário de atendimento de segunda a sexta das 13h30min às 17h30 min.

Garanto que as informações prestadas serão analisadas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos sujeitos participantes. A escola tem o direito de ser mantida atualizada sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o sujeito participante em qualquer fase do estudo, não havendo também compensação financeira relacionada à participação. Eu me comprometo em utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Abaixo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado, caso não tenha ficado qualquer dúvida. Se quiser conversar sobre a pesquisa, entre em contato com o número (46) 999101381.

Agradeço sua atenção

Att

Mara Cristina Fortuna da Silva.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo **"EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE ESTADUAL DE PONTA GROSSA–PR".** Eu discuti com a Doutoranda Mara Cristina Fortuna da Silva sobre minha participação na referida pesquisa, ficando claros para mim, quais são os desígnios do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro, também, que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer momento. Entendo que minha identidade permanecerá confidencial e que posso me retirar do estudo a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido. O termo de consentimento livre e esclarecido será feito em duas vias, sendo um de posse do sujeito participante e outro da pesquisadora.

( ) Concordo em participar da referida pesquisa conduzida por Mara Cristina Fortuna da Silva.

( ) Não concordo participar da referida pesquisa conduzida por Mara Cristina Fortuna da Silva.

Assinatura do sujeito participante da pesquisa _____

Assinatura da pesquisadora responsável _____

Fone:_____

Endereço:_____.

Data _____/ _____/_____.

APÊNDICE D

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

DOUTORANDA: MARA CRISTINA FORTUNA DA SILVA
PROFA. ORIENTADORA: SILVIA CHRISTINA DE OLIVEIRA MADRID

QUESTÕES DA ENTREVISTA - PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

OBJETIVOS

- Examinar os pressupostos teóricos metodológicos do planejamento de Educação Física, da rede estadual de ensino de Ponta Grossa-PR, dos anos finais do ensino fundamental, nas turmas que tem alunos cegos, surdos e/ou com deficiência física motora;
- Identificar os procedimentos teóricos metodológicos das aulas de Educação Física, da rede estadual de ensino de Ponta Grossa-PR, dos anos finais do ensino fundamental, nas turmas que tem alunos cegos, surdos e/ou com deficiência física motora.

PREÂMBULO

Gostaria de agradecer de antemão a sua disponibilidade e o aceite em participar desta pesquisa. A sua participação é de grande relevância e todas as informações fornecidas nessa entrevista serão fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa se refere a minha tese, **"EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA–PR",** que tem por objetivo analisar as práticas pedagógicas de Educação Física, da rede estadual de ensino de Ponta Grossa-PR, dos anos finais do ensino fundamental, nas turmas que tem alunos cegos, surdos e/ou com deficiência física motora.

Me comprometo retornar à escola e apresentar os resultados da pesquisa, assim que for concluída.

Evidencio que os nomes dos professores participantes serão mantidos em anonimato.

Antes de iniciarmos a entrevista, por favor, leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, por gentileza, assine-o se estiver de acordo.

Você tem alguma dúvida em relação a entrevista? Você autoriza que a entrevista seja gravada?

Podemos começar?

QUESTÕES:

1) Você leciona para alunos com quais deficiências?
2) Quando e como foi seu primeiro contato como docente com alunos com deficiências?
3) Quais são as estratégias de ensino que você utiliza nas aulas de Educação Física?
4) Descreva sobre sua docência com alunos com deficiências nas aulas práticas de Educação Física.
5) Você encontrou dificuldades em trabalhar as práticas de Educação Física com alunos com deficiências? Quais?
6) As dificuldades em trabalhar as práticas de Educação Física com alunos deficiências são sempre as mesmas? Explique.
7) Qual conteúdo de Educação Física apresenta maior dificuldade em incluir os alunos com deficiências?
8) Descreva como é a participação dos seus alunos com deficiências nas aulas práticas?
9) Em qual situação seus alunos com deficiências não participam das aulas práticas? Nessa situação você propõe outras atividades para eles fazerem? Quais?
10) Quais atividades coletivas oferecem mais possibilidades de participação aos alunos com deficiências nas aulas práticas?
11) Teve alguma situação em que você teve receio de que os alunos com deficiências participassem das aulas práticas?

12) Quando os esportes coletivos são os conteúdos das aulas práticas (vôlei, basquete, handebol, futsal, entre outros) os alunos com as deficiências participam? Você utiliza estratégias diferenciadas visando a inclusão dos alunos?
13) As experiências pedagógicas que você vivenciou com alunos com deficiências, contribuíram para você repensar sobre o planejamento que você desenvolve atualmente?
14) Na preparação das aulas, você acha viável e necessário elaborar atividades especificas para os alunos com deficiências realizarem sozinhos?
15) Nas atividades coletivas seu aluno é acompanhado por um colega? De que forma isso acontece?
16) Os alunos com deficiências devem ser separados nas aulas práticas e/ou coletivas?
17) Embora a legislação e os documentos oficiais subsidiem a inclusão dos alunos com deficiências na rede regular de ensino, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física promovem a aprendizagem de todos?
18) Os Planos de Trabalho Docente estão de acordo com os pressupostos da legislação e dos documentos oficiais relacionados a inclusão?
19) Os procedimentos teóricos metodológicos utilizados nas aulas de Educação Física atendem os pressupostos da legislação e dos documentos oficiais relacionados a inclusão?
20) Na sua perspectiva, a prática pedagógica desenvolvida nas aulas de Educação Física, dos anos finais do ensino fundamental, atende a perspectiva de inclusão?

Após a transcrição da entrevista, caso haja a necessidade de esclarecer algumas dúvidas que por ventura apareçam, posso retornar à escola e procurá-lo (a)?

Muito obrigada pela contribuição!

APÊNDICE E

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

Caro(a) Senhor(a)

Eu, Mara Cristina Fortuna da Silva, Doutoranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa, portadora do registro acadêmico (RA) 4100121013001, residente na rua Sete de setembro, nº 265, centro, CEP 85530-000, na cidade de Clevelândia (PR), cujo telefone de contato é (46) 999101381, estou desenvolvendo um estudo, que refere-se a tese de doutorado, sob o título **"EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE ESTADUAL DE PONTA GROSSA–PR".**

Nesse trabalho de investigação, tenho a orientação da Prof.ª Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A pesquisa tem por objetivo geral analisar geral analisar as práticas pedagógicas de Educação Física, da rede estadual de ensino de Ponta Grossa-PR, dos anos finais do ensino fundamental, nas turmas que tem alunos cegos, surdos e/ou com deficiência física motora. Venho por meio deste, pedir seu consentimento para que seu filho(a) seja envolvido em estudo relacionado as práticas pedagógicas de Educação Física na escola em que seu filho estuda.

Os dados da referida pesquisa serão coletados por meio de entrevista semiestruturada. As entrevistas serão realizadas de forma presencial, gravadas e efetivadas em horário previamente agendado, com a devida permissão dos responsáveis e o consentimento dos próprios alunos. Não haverá identificação dos alunos, os dados serão utilizados apenas para a pesquisa. Como abordagem ética desse estudo, asseguro-lhe que:

- Na coleta de dados não haverá quaisquer constrangimentos, bem como não haverá interferência nas atividades habituais do aluno(a) em sala de aula;
- Nos escritos, os alunos(as) não serão identificados ou chamados pelo nome;
- Seu filho(a) não será avaliado(a), testado(a), bem como não receberá e nem perderá nenhuma nota por participar da pesquisa;
- O senhor(a) poderá tirar seu filho a qualquer momento da pesquisa;
- Se decidir retirar seu filho(a) da pesquisa, os dados relacionados a seu filho(a) não serão utilizados na pesquisa.

Informo que o(a) Sr(a) tem garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) localizado na Av. Carlos Cavalcanti, 4748 Uvaranas – Bloco M – Sala 116-B – Campus Universitário CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR, e no telefone (42) 3220-3108 fax (42) 3220-3102, horário de atendimento de segunda a sexta das 13h30min às 17h30min.

O(A) Sr (a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, não havendo também compensação financeira relacionada à participação. Eu me comprometo em utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a identificação de seu filho(a). Abaixo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

Se o(a) Sr(a) quiser conversar sobre a pesquisa, entre em contato por meio do número (46) 999101381, ou ainda procure-me para conversarmos, quando estiver na escola, no local e no período que seu filho(a) tenha aula.

Por favor, preencha o formulário, devolvendo-o a seu filho(a) para ser entregue na escola.

Agradeço sua atenção

Mara Cristina Fortuna da Silva.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo **"EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE ESTADUAL DE PONTA GROSSA–PR".** Eu discuti com a Doutoranda Mara Cristina Fortuna da Silva sobre a minha decisão de meu filho(a) participar desse estudo, ficando claros para mim, quais são os desígnios do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro, também, que a participação de meu filho(a) é isento(a) de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer momento.

Entendo que a identidade de meu filho(a) permanecerá confidencial e que posso retirá-lo(a) do estudo a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. O termo de consentimento livre e esclarecido será feito em duas vias, sendo um de posse do entrevistado(a) e outro da pesquisadora.

( ) Concordo que meu filho(a) participe da pesquisa do colégio onde estuda, conduzida por Mara Cristina Fortuna da Silva.

( ) Não concordo que meu filho(a) participe da pesquisa do colégio onde estuda, conduzida por Mara Cristina Fortuna da Silva.

_____ _____ Assinatura do responsável pelo(a) aluno(a) Assinatura da pesquisadora responsável

Fone: _____
Endereço: _____.
Data _____/ _____/_____

APÊNDICE F

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

DOUTORANDA: MARA CRISTINA FORTUNA DA SILVA
PROFA. ORIENTADORA: SILVIA CHRISTINA DE OLIVEIRA MADRID

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

SUJEITOS

Alunos dos anos finais do ensino fundamental cegos, surdos e/ou com deficiência física motora.

OBJETIVO

- Desvelar as percepções dos alunos, da rede estadual de ensino de Ponta Grossa-PR, dos anos finais do ensino fundamental, cegos, surdos e/ou com deficiência física motora, em relação as aulas de Educação Física.

QUESTÕES:

01) Qual seu nome e sua idade?

02) Você gosta da disciplina de Educação Física? Sente-se estimulado a participar das atividades propostas pelo professor?

03) Você participa das aulas práticas de Educação Física? Se participa, conte-me como é sua participação. Se não participa, conte-me o que te impede de participar.

04) Descreva as melhores aulas de Educação Física das quais você já participou?

05) Nas aulas práticas de Educação Física você interage com seus colegas?

06) O professor propicia nas aulas práticas atividades adaptadas para que você possa participar?

07) Como você gostaria que fossem as aulas de Educação Física?

APÊNDICE G

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTESPROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃOMESTRADO E DOUTORADO

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

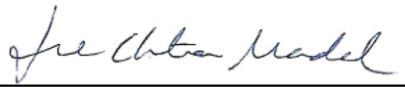
Ponta Grossa, 18 de abril de 2022.

A professora **Mara Cristina Fortuna da Silva** encontra-se realizando estudos em nível *"strictu sensu",* no Programa de Pós-Graduação Educação - Doutorado, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG) na Linha de pesquisa de Ensino eAprendizagem, estando sob minha orientação, **Prof.ª Dra Silvia Christina de Oliveira Madrid**, seus estudos versam sobre a temática **"Educação Física e a escolarização de alunos com deficiências: análise teórico-metodológica das práticas pedagógicas nos anos finais do ensino fundamental"**.

Diante da relevância educacional do tema abordado e da necessidade de estreitarmos ainda mais a relação entre educação superior e a educação básica, ante os desafios que circundam nosso sistema de ensino, solicitamos a colaboração dos professores e alunos, da equipe gestora e pedagógica deste Núcleo Regional de Educação,do município de Ponta Grossa/PR, no sentido de possibilitar o desenvolvimento do estudomencionado.

Na certeza de contarmos com vosso inestimável apoio, despedimo-nos renovados de apreço e consideração.

Cordialmente



Prof.ª Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid
Orientadora/PPGE-UEPG

Ilma. Chefe do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa/PR
Profª. Esp. Luciana Aquiles Sleutjes

APÊNDICE H

Quadro 5: Relação de escolas estaduais de Ponta Grossa-PR, número de sujeitos inclusos/exclusos da pesquisa

	ESCOLAS	Campo de pesquisa	Nº de Alunos cegos	Nº de Alunos surdos	Nº de Alunos com Deficiência Física Motora/e ou/neuromotora	Alunos inclusos e exclusos na pesquisa	Professores de Educação Física, TILS e PAEE, inclusos/exclusos na pesquisa
1.	E1	Incluída	0	6	1	05- Inclusos na pesquisa 01 aluno DF não participou, pois estava de atestado médico por ter realizado uma cirurgia	01 professor de Educação Física incluso 01 professor aceitou, mas não compareceu em nenhum horário agendado 01 – TILS
2.	E2	Excluída – Ensino Médio	0	0	1	Excluído por ser do Ensino Médio	
3.	E3	Incluída	0	0	1 (Deficiência neuromotora)	Incluso	01 professor de Educação Física incluso
4.	E4	Excluída por ser de difícil acesso	0	1	0	Exclusos	
5.	E5	Excluída - não haviam alunos(as) com as deficiências supracitadas	0	0	0	Exclusos	
6.	E6	Incluída	0	0	1	Incluso	Professor de Educação Física não compareceu a entrevista
7.	E7	Excluída - não haviam alunos(as) com as deficiências supracitadas	0	0	0	Exclusos	
8.	E8	Excluída – Ensino Médio	0	0	1	Excluído por ser do Ensino Médio	
9.	E9	Excluída - não haviam alunos(as) com deficiências	0	0	0	Exclusos	
10.	E10	Excluída – Pais não autorizaram	0	0	2	Excluídos – Pais não autorizaram	02 Professores de Educação Física não participaram da pesquisa
11.	E11	Excluída por ser CEEBJA	0	0	0	Excluídos por serem alunos(as) do CEEBJA	

12.	E12	Excluída	0	0	0	Excluído por não ter público	
13.	E13	Excluída	0	0	0	Excluído por não ter público	
14.	E14	Excluída	0	0	0	Excluído por não ter público	
15.	E15	Incluída	0	1	0	Incluso	01 Professor de Educação Física participou da pesquisa
16.	E16	Excluída	0	0	0	Excluído por não ter público	
17.	E17		0	0	01	Excluído por ser do EM	
18.	E18		0	0	0	Excluído por não ter público	
19.	E19		0	0	0	Excluído por não ter público	
20.	E20	Excluída	0	0	01	Excluído por ser do EM	
21.	E21	Excluída	0	02 (implante coclear)	0	Excluído por serem ouvintes com o implante	
22.	E22	Excluído	0	0	0	Excluído por não ter público	
23.	E23	Excluída	0	0	0	Excluído por não ter público	
24.	E24	Excluída	0	0	0	Excluído por não ter público	
25.	E25	Excluída	0	0	0	Excluído por não ter público	
26.	E26	Excluída	0	0	0	Excluído por não ter público	
27.	E27	Excluída	0	9	9	Excluído por não ter público	
28.	E28		0	0	0	Excluído por não ter público	
29.	E29	Incluída	0	1	0	01 - Inclusa na pesquisa	01 Profeessor de Educação Física incluso
30.	E30	Incluída	1	1	02	02 - Inclusos na pesquisa 02 Exclusos por ser do EM	01 professora Educação Física incluso 01 TILS
31.	E31	Excluída			2	Excluído pelos pais não autorizarem a participação	02 Professores de Educação Física não compareeram
32.	E32	Incluída	1	0	03	04 - Inclusos na pesquisa	01 Professor de Educação Física incluso 01 PAEE
33.	E33	Excluída	0	0	02	Excluído por ser do EM	
34.	E34	Excluída	0	0	0	Excluído por não ter público	
35.	E35	Incluída	0	2	0	01 - Inclusos na pesquisa	01 professor de Educação Física incluso01 TILS

						01 aluno excluído devido não ser autorizado	
36.	E36	Incluída	0	0	2	01 – Incluso 01 – excluído – pais não autorizaram	01 PAEE participou 01 professor de Educação Física não compareceu na aula agendada
37.	E37	Excluída	0	0	0	Excluído por não ter público	
38.	E38	Excluída	0	0	0	Excluído por não ter público	
39.	E39	Incluída	0	0	1	01 - Inclusos na pesquisa	
40.	E40	Excluída	0	0	0	Excluído por não ter público	
41.	E41	Excluída	0	1	0	Excluída por ser do EM	
42.	E42	Excluída				Excluído por não ter público	
43.	E43	Excluída				Excluído por ser escola do interior	
44.	E44	Excluída	0	0	0	Excluído por não ter público	
45.	E45	Excluída	0	0	1	Excluído por ser escola do interior	
46.	E46	Excluída	0	2	0	Excluído por não ter público	
47.	E47	Incluída	01	2	1	03 - Incluídos na Pesquisa	02 professores de Educação Física inclusos
48.	E48	Incluída		1	1	02 - Incluídos na pesquisa	01 professor de Educação Física incluso 01 TILS; 01 PAEE
49.	E49	Excluída	1(BV)	0	1	Excluído por estudar no EM	
50.	E50	Excluída				Excluído por não ter público	
51.	E51	Excluída	0	0	0	Excluído por não ter público	
52.	E52	Excluída			01 neuromotor	Excluído por ser do EM	
53.	E53	Excluída	0	0	0	Excluído por não ter público	
54.	E54	Excluída	0	0	0	Excluído por não ter público	
	Total previsto	54	03	18	25		17
	Total ealizado/concretizado	11	03	12	10		10 Professores de Educação Física-[20] 04 TILS[21];02 PAEE[22]

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

[20] Dos oito professores de Educação Física – dois trabalhavam em duas escolas com outros alunos com deficiência, por isso foram realizadas apenas uma entrevista.

[21] Apenas dois TILS interpretaram os alunos surdos, pois uma delas atuavam em duas escolas, no período matutino e outro no vespertino, e um aluno surdo não possuía interprete em sala, recebendo auxílio da mesma intérprete.

[22] Dois PAEE, acompanharam as entrevistas dos alunos com deficiência física e neuromotora.

OBSERVAÇÂO: Todas assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclare4cido – TCLE.

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO CEP/UEPG

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL DE PONTA GROSSA¿PR

Pesquisador: Silvia Christina de Oliveira Madrid

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68376223.9.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.975.627

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL DE PONTA GROSSA–PR. • Embora a legislação e os documentos oficiais da educação subsidiem a inclusão dos alunos com deficiências na rede regular de ensino, isso não

assegura que os alunos da rede estadual de ensino de Ponta Grossa-PR, dos anos finais do ensino fundamental, cegos, surdos e/ou com

deficiência física motora, tenham acesso as aulas de Educação Física.

• As percepções dos(as) alunos(as) cegos, surdos e/ou com deficiência física motora, em relação as aulas de Educação Física não são

consideradas na elaboração do Plano de Trabalho Docente, dos anos finais do ensino fundamental, da rede estadual de ensino de Ponta GrossaPR.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

•Analisar as práticas pedagógicas de Educação Física, da rede estadual de ensino de Ponta Grossa-PR, dos anos finais do ensino fundamental, nas

turmas que tem alunos cegos, surdos e/ou com deficiência física motora.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, 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