



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação Física

LIZETE WASEM WALTER

EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E INCLUSÃO: PERSPECTIVA DOS PROFESSORES
DE ESCOLAS PÚBLICAS DO BRASIL

CAMPINAS
2020

LIZETE WASEM WALTER

EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E INCLUSÃO: PERSPECTIVA DOS PROFESSORES
DE ESCOLAS PÚBLICAS DO BRASIL

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da
Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos
exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação Física
na área de Atividade Física Adaptada.

Orientadora: Dra. Maria Luiza Tanure Alves

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA
ALUNA LIZETE WASEM, E ORIENTADA
PELA PROFESSORA DOUTORA MARIA
LUIZA TANURE ALVES.

CAMPINAS
2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocádio - CRB 8/4991

Walter, Lizete Wasem, 1997-
W171e Educação física, esporte e inclusão : perspectiva dos professores de
escolas públicas do Brasil / Lizete Wasem Walter. – Campinas, SP : [s.n.],
2020.

Orientador: Maria Luiza Tanure Alves.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação Física.

1. Pessoas com deficiência. 2. Educação física. 3. Inclusão escolar. 4.
Esportes. 5. Estudante com deficiência. I. Alves, Maria Luiza Tanure. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Physical education, sport and inclusion : the teachers' perspective
in public schools of Brazil

Palavras-chave em inglês:

Paralympic Sports

Physical education

School inclusion

Sports

Disabled student

Área de concentração: Atividade Física Adaptada

Titulação: Mestra em Educação Física

Banca examinadora:

Maria Luiza Tanure Alves [Orientador]

Edison Duarte

Joslei Viana de Souza

Data de defesa: 21-09-2020

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-1159-9218>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/1880321063659567>

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Luiza Tanure Alves

Orientadora

Prof. Dr. Edison Duarte

Membro titular

Profa. Dra. Joslei Viana de Souza

Membro titular

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à mulher mais guerreira que conheço: minha mãe. Aquela que me deu a vida e sempre esteve ao meu lado. Aquela que mostrou que a mulher adulta de 22 anos que estava indo para SP desfrutar os conhecimentos que a UNICAMP tinha a oferecer, ainda escondia uma menina carente que sentia necessidade de ter seu contato desde a hora de acordar até a hora de dormir. Você é imprescindível, mãe.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer às pessoas que estiveram ao meu lado durante esta fase importante da minha trajetória acadêmica e uma das minhas metas pessoais. Cada um de vocês, de alguma forma, foram de grande valia para eu chegar até aqui.

Primeiramente, agradeço à minha família, por todo amparo e apoio. Desde à minha graduação, em um dia específico que cheguei em casa e falei que queria ir pra SP fazer mestrado (e tive que explicar para vocês o que significa isso), em nenhum momento, vocês foram contra meu sonho. Pelo contrário, vocês sonharam junto comigo. A torcida de vocês foi crucial e seus apoios são um dos motivos de eu estar aqui hoje. Obrigada.

Em seguida, agradeço aos meus professores da Unioeste, prof. Douglas e prof. Gabi. Foi com vocês que tudo começou. Prof. Douglas obrigada por todas as primeiras oportunidades, e por todas as boas instruções, você foi o alicerce da minha jornada. Prof. Gabi, obrigada por nunca medir seus esforços por mim. Se não fosse você, a Unicamp possivelmente seria apenas um sonho distante. Você não apenas desejou que eu colhesse os melhores frutos, você me ajudou a regá-los. Hoje, tenho certeza que a minha alegria, também é sua. Obrigada por nunca esconder o quanto minhas conquistas também eram importantes para você.

Prosseguindo, agradeço aos professores Edison Duarte, Joslei Viana de Souza e Maria Luiza Salzani Fiorini por terem aceito o convite de fazer parte da minha banca de qualificação/defesa, e desta forma, estar incluso nesse momento importante da minha formação acadêmica, contribuir com seus saberes e enriquecer mais ainda o trabalho.

Agradeço aos bons amigos que a FEF me deu, e que de alguma forma, me ajudaram nessa caminhada desde quando eu era apenas uma menina do interior, que acabou de chegar na cidade grande, até nas coisas mais grandiosas que aprendi com a unicamp. Carol, Maressa e Paulo, obrigada queridos. Mesmo que falem mal do meu tererê, meu carinho e consideração por cada um de vocês é imenso. Espero sempre retribuir.

Apesar de estar no final da lista, agradeço a pessoa que junto comigo deu vida a cada linha aqui em baixo, e que mesmo com uma pandemia mundial, tornou essa pesquisa possível: à minha orientadora, professora Malu. Obrigada, por ter me proporcionado a chance de fazer mestrado na segunda melhor universidade do Brasil (de acordo com o último ranking), e por todas as oportunidades além do mestrado, que me fizeram engrandecer em âmbito profissional e pessoal. Estamos juntas há um ano, e mais meio apenas de forma remota, mas já foram tantos eventos lindos que presenciamos e nos encantamos juntas. Por isso e muito mais, obrigada profe.

Por fim, esclareço que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 (processo 88887.485467/2020-00). Deste modo, obrigada CAPES pelo apoio financeiro durante esta fase, desejo que o mesmo continue sendo possível a muitos pesquisadores brasileiros que ainda virão.

RESUMO

O contexto de inclusão escolar é compreendido pela equiparação de oportunidades para todos. Neste sentido, o estudo teve como objetivo investigar a participação e o envolvimento de alunos com deficiência a partir da perspectiva de professores de educação física. Para tanto, o estudo foi desenvolvido através de pesquisa quantitativa de caráter descritivo, e contou com a participação de 69 professores de escolas públicas que têm alunos com deficiência em suas turmas. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário virtual de questões fechadas. Os resultados indicaram que apesar dos participantes defenderem a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física, são evidenciadas barreiras nesse processo e um constante desinteresse do aluno com deficiência nas aulas. Constatou-se uma relevância do conteúdo esportivo, todavia, apenas 6% dos professores participantes alegam ter facilidades em ensiná-lo para alunos com deficiência. Em relação ao esporte paralímpico, 76,8% dos participantes declaram desenvolvê-lo nas aulas, sendo que o principal motivo daqueles que não o desenvolvem, se dá por alegarem não ter conhecimento sobre o assunto e por acreditar que o currículo não permite. Já os professores de Educação Física que ensinam o esporte paralímpico em suas aulas, acreditam que este deve fazer parte da Educação Física e auxiliar na inclusão do aluno com deficiência. No desenvolvimento destas aulas, o vôlei sentado é a modalidade paralímpica mais trabalhada. No entanto, as aulas ainda se revelam pautadas apenas na prática do jogo, sem um processo pedagógico de ensino da modalidade. Desta forma, concluí-se que a inclusão escolar ainda é um processo em constante evolução, em que apesar dos professores defenderem as presenças e participações dos alunos com deficiência nas aulas, como possibilitar isso na prática ainda são questões não bem definidas. Em relação ao esporte paralímpico, gradativamente este vem sendo defendido pelos professores como uma ferramenta inclusiva para alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, todavia, ainda é pouco presente em seus currículos e demonstram pouco conhecimento para seu desenvolvimento nas aulas.

Palavras-chaves: Esporte Paralímpico, Educação Física, Inclusão Escolar, Esporte, Estudante com deficiência.

ABSTRACT

The context of school inclusion is understood by equating opportunities for all, in this sense, the study aimed to investigate the participation and involvement of disabled students from the perspective of Physical Education teachers. In this context, the study was developed through quantitative research of a descriptive character and had the participation of 69 public school teachers who have disabled students in their classes. A virtual questionnaire with closed questions was used as a data collection instrument. The results indicated that despite the participants advocating the inclusion of disabled students in Physical Education classes, barriers and a constant lack of interest by disabled students are evident in these classes. A relevance of sports content was found, however, only 6% of participating teachers claim to have facilities in teaching it. Regarding the Paralympic Sport, 76.8% of the participants declared to develop it in classes, and the main reason for those who do not develop it is because they do not have enough knowledge about the subject and believe that the curriculum does not allow it. Physical Education teachers who teach Paralympic Sport in their classes believe that it should be part of Physical Education and assist in the inclusion of disabled students. In the development of these classes, sitting volleyball is the most worked Paralympic Sport. However, the classes are still based only on the practice of the game, without a pedagogical process of teaching this modality. Thus, it is concluded that school inclusion is still a process in constant evolution, in which despite the professors defending the presence and participation of disabled students in classes and how to make this possible in practice are still not well-defined issues. In relation to Paralympic Sport, it has been gradually defended by teachers as an inclusive tool for disabled students in Physical Education classes, however, it is not very present in their curricula and demonstrate not enough knowledge for their development in class.

Keywords: Paralympic Sport, Physical Education, School Inclusion, Sport, Disabled student.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Distribuição e localização geográfica dos participantes.....	29
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Dificuldades para incluir o aluno com deficiência nas aulas.....	32
GRÁFICO 2 – Conteúdos que os professores sentem mais facilidade para trabalhar.....	33
GRÁFICO 3 – Esporte como conteúdo curricular ao longo do ano.....	33
GRÁFICO 4 – Fatores para não ensinar o esporte paralímpico nas aulas de Educação Física.....	34
GRÁFICO 5 – Fatores para ensinar o esporte paralímpico nas aulas de Educação Física.....	35
GRÁFICO 6 – Forma pela qual são desenvolvidas as aulas de esporte paralímpico.....	36

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Organização das estruturas do questionário.....	30
QUADRO 2 – Frequência de cada modalidade esportiva trabalhada.....	34
QUADRO 3 – Frequência de cada modalidade paralímpica trabalhada.....	36

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2. OBJETIVO	15
2.1 Objetivos específicos	15
3 REVISÃO DE LITERATURA	15
3.1 A Escola Brasileira e o aluno com deficiência no Brasil.....	15
3.2 Inclusão na escola	20
3.3 Educação Física Inclusiva	21
3.4 Esporte Paralímpico nas aulas de Educação Física escolar	25
4. MÉTODO	28
4.1 Design do Estudo	28
4.2 Garantias éticas aos participantes da pesquisa	28
4.3 Participantes	29
4.4 Coleta dos dados	30
4.5. Análise dos dados.....	31
5. RESULTADOS	31
5.1 Inclusão nas aulas de Educação Física	31
5.2 Esporte e Inclusão nas aulas de Educação Física.....	33
6. DISCUSSÃO	37
7. CONCLUSÃO	40
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
APÊNDICES	53
ANEXOS	66

1 INTRODUÇÃO

O contexto de inclusão escolar é compreendido pela equiparação de oportunidades para todos, visando uma escola democrática, em que a diversidade é respeitada e aceita (KRUSE e DEDERING, 2017; MENDES, 2006). De acordo com Booth e Ainscown (2002), a educação inclusiva tem como pressuposto a remoção de barreiras à aprendizagem vivenciada por todos os alunos durante seu processo de escolarização. Nele a diversidade não deve ser considerada como um problema, mas como uma oportunidade para transformar a escola e a educação para responder à diferença.

Em 1994 em Salamanca (Espanha) foi realizada a Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, que originou a Declaração de Salamanca (JANUZZI, 2004). Neste documento, a inclusão é defendida no ambiente escolar a partir da equiparação de oportunidades de aprendizagem para toda a diversidade de alunos (BRASIL, 1994; KARAGIANNIS, STAINBACK, STAINBACK, 1999; KRUSE e DEDERING, 2017; MENDES, 2006; MUNSTER e ALVES, 2018). A declaração de Salamanca defende mudanças em toda a esfera escolar, que visarão programas de orientações profissionais, provisão de serviços de apoio necessários, reformulações no currículo, acessibilidade, organização escolar, pedagogia, avaliação, filosofia da escola e atividades extracurriculares (BRASIL, 1994).

Tendo em consideração que a disciplina de Educação Física (EF) foi incrementada formalmente dentro da proposta político-pedagógica das escolas brasileiras pela lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), ela não deve ficar inerte aos discursos inclusivos (SILVA, SANTOS e FUMES, 2014). Todavia, o que se observa no contexto do professor é ausência de uma preparação profissional de qualidade que contribui ao sentimento de incapacidade em promover a inclusão de alunos com deficiência (ALVES *et al.*, 2017; COATES e VICKERMAN, 2008; FALKENBACH, BATTISTELLI e ELOY, 2010; FIORINI e MANZINI, 2016; MAHL, 2012; PAREY, 2019; QI e HA, 2012; REKAA, HANISCH e YTTERHUS, 2018), foco do presente estudo. No tocante às perspectivas de alunos com deficiência, estudos realizados constatarem, principalmente, sentimentos de exclusão (ALVES e DUARTE, 2014; ALVES, HAEGELE e DUARTE, 2018) e dificuldades de participação frente ao currículo e as práticas presentes nas aulas de EF (ALVES *et al.*, 2018).

No que se refere ao conteúdo de esporte, pesquisas o revelam como um desafio para alunos com deficiência (ALVES *et al.*, 2017; ALVES, HAEGELE e DUARTE, 2018; FIORINI e NABEIRO, 2013a; FIORINI e MANZINI 2014, 2016; GORGATTI e ROSE JÚNIOR, 2009; GRENIER *et al.*, 2014; GREGUOL, MALAGODI e CARRARO, 2018; MORLEY *et al.*, 2005;

SCARPATO, FERNANDES e ALMEIDA, 2020). Neste sentido, alguns autores trazem apontamentos sobre a realização do Esporte Paralímpico (EP) nas aulas de EF, como uma possibilidade para inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de esporte e aprendizagem significativa (ALVES *et al.* 2017; ALVES e FIORINI, 2018; BORGMANN e ALMEIDA, 2015). Pois conforme citado por Coates e Vickerman (2008) os alunos com deficiência valorizam a EF quando sentem que têm um papel importante na participação da aula. Além disso, o EP também contribui em mudanças nas percepções de demais alunos em relação a seu colega com deficiência (BORGMANN, PENA e ALMEIDA, 2016; EVANS, BRIGHT e BROWN, 2015; GRENIER *et al.*, 2014; LIU, KUDLÁCEK e JESINA, 2010; MCKAY, BLOCK e PARK, 2015; PANAGIOTOU *et al.*, 2008; WILHITE *et al.*, 1997).

2. OBJETIVO

O estudo teve como objetivo investigar a perspectiva dos professores de Educação Física sobre o processo de participação e o envolvimento de alunos com deficiência, por meio do Esporte Paralímpico.

2.1 Objetivos específicos

- Investigar os obstáculos e facilitadores para inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física na perspectiva do professor;
- Investigar o envolvimento e participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física frente ao conteúdo de esporte;
- Investigar o ensino do esporte paralímpico como conteúdo nas aulas de Educação Física.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 Educação Especial no Brasil: Considerações históricas

A Educação Especial inicia seu caminho histórico no Brasil com a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant-IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (BRASIL, 2008; JANUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2011; MIRANDA, 2008). Nesta época, a educação passou por uma visão médico-escolar, em que a escola para as pessoas com deficiência adentra-se aos

hospitais, centrada em um trabalho de reabilitação (FONTES, 2009; JANUZZI, 2004; MIRANDA, 2008; ROGOLSKI, 2010).

Neste contexto, em 1934 foi criada a Sociedade Pestalozzi (MENDES, 2010), que se tornam federadas em 1970 (JANUZZI, 2004). Em 1954 tem início o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Ambas representantes de escolas especiais em forma de instituições privadas de caráter filantrópico, sem fins lucrativos (MENDES, 2010; MIRANDA, 2008; ROGOLSKI, 2010). Neste momento ocorrem parcerias com as secretarias de educação e instituições especializadas, que objetivam preencher as lacunas do sistema escolar brasileiro. Em 1961 isto é intensificado através da criação do Conselho Federal de Educação, que financia instituições responsáveis pela educação desta população (MAZZOTA, 2011; MENDES, 2010).

Por volta dos anos 1970 é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), junto ao Ministério de Educação, que se constitui no primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial (JANUZZI, 2004; MENDES, 2010; ROGOLSKI, 2010). Este teve como objetivo expansão e melhoria do atendimento aos na época referidos como excepcionais. Contudo, mesmo com o encaminhamento no sistema educacional, seu atendimento se dá de forma clínica e/ou terapêutica, fomentando uma tendência no campo terapêutico e não no pedagógico (MAZZOTTA, 2011). Isso, de acordo com Mazzota (2011), é compreensível, pois um ambiente escolar de melhor qualidade para a pessoa com deficiência foi uma tarefa complexa no campo da educação especial, passando por questões éticas, ideológicas e pedagógicas. E este presente momento é marcado pelo atendimento educacional propriamente dito, e não pelo aprimoramento no campo pedagógico.

Apesar das perspectivas favoráveis do âmbito legal sendo incorporadas, Ferreira (1992) ao analisar levantamentos estatísticos sobre a educação especial no país, com dados coletados e publicados nos anos de 1974, 1981 e 1987, evidenciou uma evolução pouco significativa. O sistema da educação especial ainda se limitava na generalização e no julgamento a partir de um rótulo específico, focado apenas na recuperação e mediação de trabalhar habilidades que supostamente faltavam ao aluno, concentrada na repetição e na infantilização, sendo excluídos assuntos acadêmicos (FERREIRA, 1992; MENDES, 2010), já que se prevalecia uma prática pautada na assistência (MENDES, 2010).

Com a publicação da Constituição Federal Brasileira de 1988 a educação é reconhecida como um direito de todos (BRASIL, 1988). Não obstante, apesar de garantir o direito à educação, este documento não garante formas de atendimento às necessidades

educacionais específicas de alunos com deficiência. Este período é caracterizado pelo movimento de integração (ALVES e DUARTE, 2011), reconhecido por uma educação que somente os alunos com deficiência que se adaptassem e conseguissem responder as demandas das classes regulares a frequentavam. Os demais deveriam ser encaminhados para salas ou escolas especiais, onde teriam um atendimento de nível pessoal, didático e metodológico diferenciado. A escola passa a ser vista de forma contraditória, onde irá receber todos igualmente, mas os tratará de modo diferenciado (BORGES, PEREIRA e AQUINO, 2012).

Em 1990, é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que é responsável por: 1) fortalecer o direito trazido pela Constituição de 1988, o qual propõe condições para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência no ensino Regular; 2) acesso igualitário de benefícios ofertados por programas sociais; 3) adoção de métodos e recursos educativos para atender necessidades dos alunos; 4) apoio técnico e financeiro a instituições privadas, especializadas, sem fins lucrativos (BRASIL, 1990; MAZZOTTA, 2011; PADILHA, 2015).

Em seguida, em 1994, é instituído em Salamanca (Espanha) o documento intitulado como Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário (JANUZZI, 2004), tido como o mais importante marco mundial na difusão da educação inclusiva (MENDES, 2006). Neste documento é derivado o termo Necessidades Educativas Especiais que “refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (p.3). É reafirmado o compromisso para educação de todos, propondo que a educação integre o sistema educacional e promova prioridade política e financeira a todo público de alunos. Por fim, é exposto a necessidade de uma educação inclusiva, afirmando que esta seria a forma mais eficaz de mantê-los na escola e responder às necessidades de cada aluno, adaptando-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem através de um currículo apropriado, estratégias de ensino, e parceria com toda a comunidade escolar (BRASIL, 1994).

Fomentando esta ideia de inclusão trazida pela Declaração de Salamanca, e levando em consideração o público de alunos com deficiência, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases, n. 9394 aparece descrevendo a Educação Especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 19), e é por intermédio dela se iniciam na prática tentativas de promover condições específicas de aprendizagem para o atendimento aos alunos com deficiência na escola (ALVES e DUARTE, 2011). Todavia, o termo “preferencialmente”

previsto na Lei de Diretrizes e Bases, permanece fomentando a possibilidade deste ensino não se efetivar apenas nas escolas, mas também em instituições especializadas.

No início do século XXI, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinam pelo Art. 2º que “os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais”. Já no Art. 3º a Educação especial aparece como “um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns” (BRASIL, 2001). Para isso, deve haver fortalecimento de recursos humanos que possam capacitar a formação dos professores nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2001). Por outro lado, a função de substituição da escola comum, caso necessário, ainda permanece prevista (GARCIA e MICHELS, 2011).

Consecutivamente, dois decretos aparecem em 2002 e 2004, sendo em 2002, a Língua Brasileira de Sinais outorgada pela lei nº 10.436/02, como meio legal de comunicação e expressão, e por isso devem ser garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, compreendendo a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia (BRASIL, 2002). Em 2004, por meio do Decreto nº 5.296/04, é implementada ações que garantam a acessibilidade nos ambientes escolares como a estimulação de parcerias com escolas, centros de educação profissional, centros universitários e de pesquisa, pretendendo acrescentar na formação dos profissionais envolvidos com este público e a adoção de conteúdos temáticos no ensino médio e no ensino superior (BRASIL, 2004).

Outro documento previsto a fim de auxiliar a inclusão do aluno com deficiência e enfatizar a escola como espaço de ensino previsto para este público (GARCIA e MICHELS, 2011), foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva formulada no ano de 2008. Este documento apresenta o Atendimento Educacional Especializado como forma de complementar e suplementar o ensino aos alunos com deficiência no ensino regular, prevendo o acesso, participação e aprendizado de todos os alunos (BRASIL, 2008). Para Teixeira, Oliveira e Sousa (2018), este documento surgiu com intenção de mudar a estrutura da educação deste público, de modo que esta abrangesse uma característica inclusiva, por meio de que os estudantes com deficiência frequentassem a sala de aula comum junto os demais e, quando necessário, o AEE em seus contraturnos, como forma de complementar seu aprendizado.

Ademais, ele também aparece com o intuito de:

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

Outros programas elaborados em prol ao aluno com deficiência entre os anos de 2007 à 2013 foram: 1) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, utilizadas para promover o AEE aos alunos nas redes municipais e estaduais de ensino (BRASIL, 2007; GARCIA; MICHELS, 2011); 2) Programa Educação Inclusiva: Direito a diversidade, que objetiva formar gestores e educadores para a transformar os sistemas de ensino em sistemas inclusivos (BRASIL, 2005; GARCIA e MICHELS, 2011); 3) Programa Incluir, que retrata a importância da inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior (BRASIL, 2013; GARCIA e MICHELS, 2011).

Mais recentemente, com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, atualizada no ano de 2015, prioriza-se a inclusão da pessoa com deficiência em todos os níveis de ensino, de forma a fortalecer seus desenvolvimentos físicos, sensoriais, intelectuais e sociais. E para isso, é necessária a apropriação do acesso, permanência e participação de um sistema educacional inclusivo já que esta exibe o mesmo direito à igualdade de oportunidades que as demais pessoas. Neste parâmetro, foi enfatizada a necessidade da adoção de um projeto pedagógico que institucionalizasse o AEE; oferta da educação bilíngue em Libras nas escolas; pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas; disponibilidade de recursos de tecnologia assistiva; adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores; disponibilidade de professores para atuar no AEE, tradutores e intérpretes da Libras (BRASIL, 2015).

Analisando a trajetória da Educação Especial exposta, até chegar aos documentos atuais que refletem uma educação inclusiva, é importante salientar que seu caminhar se dá a passos lentos (GARCIA e MICHELS, 2011; MENDES, 2010). Todavia, atualmente esta aparece não apenas inserida nos debates políticos que propiciam o ambiente escolar como espaço de acesso à educação, mas também, com a qualidade do ensino para este público no dia a dia escolar (ALVES e DUARTE, 2011; MAZZOTA e SOUZA, 2000; TEIXEIRA,

OLIVEIRA e SOUSA, 2018), tendo acesso à serviços e recursos próprios capazes de atender melhor suas limitações, por meio do AEE (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015), a fim de ampliar seus conhecimento e habilidades que os auxiliarão a conviver em sociedade (BRASIL, 1996; MAZZOTA e SOUZA, 2000; SMITH, 2008; ROGOLSKY, 2010).

3.2 Inclusão na escola

O termo educação inclusiva vem sendo mais utilizado a partir da publicação do documento “Declaração de Salamanca” (ALVES e DUARTE, 2011), que institui o desenvolvimento de uma pedagogia apta para combater o preconceito instaurado no ambiente escolar por meio de mudanças em toda a esfera escolar (BRASIL, 1994). Em outras palavras, sua mensagem trazida é oportunizar a participação e aprendizagem de todos alunos nas atividades escolares, independente de suas características (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1999).

Neste sentido, Heredero (2010) salienta a necessidade de reconhecer que cada aluno aprende de uma forma e com seu próprio ritmo, então, é importante respeitar suas individualidades, possibilitando oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos. Para isso, é necessário elencar adaptações que podem variar em três contextos: na adequação do projeto político pedagógico, no planejamento da aula e no nível individual do aluno, abrangendo modificações nos objetivos, conteúdos, critérios, procedimentos de avaliação, atividades e metodologia, bem como, a possibilidade em aderir parcerias entre a assistência e atendimento prestado por especialistas.

Para inclusão na escola as necessidades de todos os estudantes, seu sucesso e segurança devem ser enfatizados (STAINBACK, STAINBACK e JACKSON, 1999), de modo que seu dever está no meio em se adaptar ao aluno com deficiência, impelindo na transformação da avaliação, da relação professor/aluno e do espaço físico (FONTES, 2009; SOLER, 2005). Não basta a possibilidade do acesso e frequência à escola, é necessário a adoção de uma educação de qualidade (ALVES e DUARTE, 2011; ALVES e FIORINI, 2018; HEREDERO, 2010; RODRIGUES, 2005). No entanto, mesmo assim, a definição de inclusão ainda não é um consenso entre os pesquisadores, e é utilizada muitas vezes como sinônimo de integração (QVORTRUP e QVORTRUP, 2017), quando cabe ao aluno adaptar-se ao meio para obter aprendizado (FONTES, 2009). Compreende-se então a inclusão escolar voltada à educação de qualidade de todos os alunos, e não apenas aqueles com algum tipo de deficiência (BOOTH e AINSCOWN, 2002; QVORTRUP e QVORTRUP, 2017).

Este movimento exige mais que uma mudança educacional, mas também uma mudança social e política, que por superar o discurso da integração, há a necessidade de uma modificação em pensar-se a ética da separação e exclusão. A ideia da inclusão deixa de se basear na limitação do aluno e na sua dificuldade, e incorpora um espectro mais extenso de preocupações e discursos sobre os benefícios que valorizam todos os alunos do mesmo modo (THOMAS, 2013). Desta forma, a escola fica atrelada à comunidade, capital social, igualdade e respeito como direito humano (THOMAS, 2013; WILSON, 2000) não apenas aos alunos com deficiência, mas a todos, independente de suas características (BOOTH e AINSCOWN, 2002; BORGES, PEREIRA e AQUINO, 2012; BRASIL, 1994; THOMAS, 2013; HAUG, 2017).

3.3 Educação Física Inclusiva

A inclusão na aula de EF implica na participação e educação de qualidade a todos os alunos (CUNHA e GOMES, 2017; RODRIGUES, 2003). Contudo, apesar da transição e expansão do conceito de inclusão nas aulas de EF (ALVES *et al.*, 2017; REKAA, HANISCH e YTTERHUS, 2018), este ainda é uma realidade distante do contexto escolar, a qual muitos estudantes com deficiências vivenciam a exclusão e têm suas participações limitadas nas aulas de Educação Física (VASCONCELLOS *et al.*, 2016; ALVES *et al.*, 2017; NUNES *et al.*, 2018; QI e HA, 2012).

Para exemplificar esta transição do entendimento sobre inclusão, o estudo de Alves *et al.* (2017) que teve como objetivo analisar o conceito de inclusão a partir da percepção de professores de Educação Física, os professores com uma formação antiga e os com uma formação mais recente desvelam uma mudança de percepções perante ao conceito de inclusão. Enquanto os com uma formação mais antiga a conceituem que a sociedade deve aceitar e proporcionar melhores condições para o envolvimento social da pessoa com deficiência, os com formação mais recente a identificam a inclusão como a aceitação a toda diversidade de alunos, e não apenas aqueles com deficiência. Implicadas principalmente com a participação ativa dos alunos nas atividades e sua interação social com os colegas.

Neste ínterim, os autores da área apontam alguns pontos desfavoráveis que prejudicam a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF, como por exemplo, a ausência de uma preparação profissional de qualidade (ALVES e DUARTE, 2005; ALVES *et al.*, 2017; COATES e VICKERMAN, 2008; FALKENBACH, BATTISTELLI e ELOY, 2010; FIORINI e MANZINI, 2015; FIORINI e MANZINI, 2016; MAHL, 2012; PAREY, 2019; QI e HA, 2012; REKAA, HANISCH e YTTERHUS, 2018), em que mesmo os professores,

reconhecendo a importância de se educar à todos e abordarem uma opinião positiva a respeito de inclusão, sentem-se insuficientemente preparados para o trabalho junto de alunos com deficiência (CUNHA e GOMES, 2017; GREGUOL, MALAGODI e CARRARO, 2018; SCHMITT *et al.*, 2015) ou apresentam experiências e conhecimentos inadequados (BLOCK e OBRUSNIKOVA, 2007) e à vista disso, têm suas práticas pedagógicas centradas nos conhecimentos do senso comum, sem uma visão crítica de suas ações na aula (FALKENBACH e BATTISTELLI; ELOY, 2010).

Pela ausência de conhecimento, também acabam se deparando pelo desconhecimento das características dos alunos (ALVES *et al.*, 2017; FIORINI e MANZINI, 2015; GREGUOL, MALAGODI e CARRARO, 2018; MAHL, 2012; QI e HA, 2012). No estudo de Greguol, Malagodi e Carraro (2018), verificaram que os professores com menos experiência, apresentam atitudes mais negativas de inclusão aos estudantes com deficiência intelectual. Já no estudo de Alves *et al.* (2017) o maior número de atitudes negativas ao processo de inclusão expressadas pelos professores, estiveram presentes em turmas que apresentavam alunos com autismo, devido às características do isolamento social destes.

A carência de apoio dos pais (MAHL, 2012), e as escassas estruturas físicas presentes nas escolas também foram vistas relacionados à exclusão (ALVES e DUARTE, 2005; ALVES *et al.*, 2017; FIORINI e MANZINI, 2015; GREGUOL, MALAGODI e CARRARO, 2018; MAHL, 2012; PAREY, 2019; QI e HA, 2012; REKAA, HANISCH e YTTERHUS, 2018). Para caracterizar este achado, Fiorini e Manzini (2015) averiguaram que quanto melhores as condições estruturais das escolas, mais favoráveis as concepções dos professores à inclusão dos alunos com deficiência. Nos estudos de Greguol, Malagodi e Carraro (2018) e Hodge *et al.* (2004) que descreveram os comportamentos e crenças de professores de educação física em relação à inclusão de alunos com deficiências, constatou-se que vários professores sentiam falta de apoio e recursos adequados para ensinar efetivamente os alunos com deficiência.

Já nos estudos de Vasconcellos *et al.* (2016) e Nunes *et al.* (2018), é possível verificar que apesar dos professores de EF compreenderem que a inclusão em suas aulas possibilitará experiências positivas aos alunos com deficiência, na maioria das vezes o currículo está pautado em atividades que priorizam apenas um grupo de alunos dos quais atendem um nível motor específico de habilidades (COATES e VICKERMAN, 2008). Para exemplificar este fato, no estudo de Nunes *et al.* (2018) que foram investigadas as perspectivas de professores e alunos a respeito da inclusão, concluiu-se que apesar dos professores de EF considerarem os interesses, opiniões e participação de todos os alunos, na prática valorizavam apenas os mais

habilidosos. Tal constatação vai ao encontro de estudos que remetem o conteúdo esportivo como um dos desafios para inclusão do aluno com deficiência (ALVES *et al.*, 2017; FIORINI e MANZINI 2014, 2016; GORGATTI e ROSE JÚNIOR, 2009).

Quanto às percepções dos alunos com deficiência sobre a inclusão nas aulas de EF, Cavaliere e Watkinson (2010) entrevistaram 11 crianças com deficiência e observaram que para se sentirem incluídas necessitavam ter acesso às atividades, sentir-se um membro importante e ter amigos. No estudo de Carvalho e Araujo (2018), realizado um estudo de caso em uma turma do Ensino Fundamental I, que continha dois alunos com deficiência, foi possível visualizar que o conteúdo dança nas aulas de EF proporcionou maiores momentos de inclusão, pois permitiu livre expressão dos alunos, e não impôs a exigência de gestos técnicos a serem executados, como é reforçado pelo esporte. Por meio disso, ressaltaram a necessidade de superar o caráter do aluno como especialista em habilidades motoras específicas para dar espaço à diversidade da cultura corporal do movimento. Isso, de acordo com Penney *et al.* (2018), pode ser evidenciado por meio de aberturas para ouvir as histórias, visões e sentimentos de todos os alunos, para que eles possam estar familiarizados com os conteúdos abordados nas aulas, pois não basta oferecer oportunidades para que o aluno com deficiência esteja presente nas aulas, é fundamental a remoção de barreiras para que seja estimulado seu aprendizado e participação social afetiva (ALVES, MOLLAR e DUARTE, 2013; BOOTH e AINSCOWN, 2002; CUNHA e GOMES, 2017; VASCONCELLOS *et al.*, 2016; MAHL, 2012).

Nessa perspectiva, Alves e Duarte (2014) ao investigarem as percepções dos alunos a respeito da inclusão, relatam que para que esta seja visualizada há a necessidade de maiores adaptações nas aulas, oportunidades de participação social e de uma prática que proporcione ao aluno sentimentos de capacidade, ou seja, que possam se sentir capazes de contribuir nas atividades. Isso se dá através de um ambiente que possam ter possibilidade de participar de todas as aulas, de se sentirem aceitos por seus colegas de classe e ter a chance de participar dos eventos escolares, como por exemplo, os campeonatos. O mesmo foi colocado por Block e Obrusnikova (2007) que constataram que embora os alunos com e sem deficiência estejam presentes no mesmo ambiente, raramente interagem entre si, e só é possível ver resultados positivos de inclusão quando recebem influências e apoio adequado. Caso isso não ocorra, Haegele e Sutherland (2015) alegam que a impressão do aluno com deficiência de ser diferente e estar incluído em um ambiente que não está adaptado para recebê-lo, faz com que ele não se sintam bem e opte pela exclusão nas atividades.

Similarmente, tendo em vista as percepções dos alunos com deficiência em relação ao conceito de inclusão na atividade física, no estudo de Cavaliere e Watkinson (2010) afirmam

que estes sentimentos estavam ligados com a oportunidade do acesso ao brincar, estarem ativos e ter amigos. Eles constataram que apenas a oportunidade de participar, de estar na equipe, não evidencia a inclusão, os alunos precisavam sentir que foram participantes legítimos que contribuíram para a atividade, pois isso lhes garante a sensação de importância e competência. A amizade foi considerada pelas crianças como significativo para se sentir incluído, pois por esse viés estão propensos a receber convites para brincar e ter incentivos.

Já no estudo de Alves e Duarte (2005), realizada com alunos com deficiência visual, outros fatores que estiveram vinculados à inclusão foram o modo como o currículo é atribuído, isto é, os conteúdos selecionados. Basquetebol, futebol, voleibol, em seu formato tradicional, são encarados como desfavoráveis à participação independente desses alunos, caso estes não sejam adaptados. Também, a concepção do professor de que esses alunos são incapazes de realizar as atividades propostas, a superproteção dos pais pelo desconhecimento das capacidades dos alunos e a dispensa médica que, pelo mesmo motivo, os profissionais muitas vezes proíbem o aluno com deficiência visual de participar das aulas de EF.

Neste sentido, os autores salientam que a disciplina de Educação Física, apesar dos contrapontos expostos, é uma disciplina propícia para abranger a inclusão, pela sua possibilidade de transmitir o conteúdo de diversas formas, com abordagens lúdicas, recreativas e que possibilitam modificações que permitam a participação de todos (ALVES e DUARTE, 2005). Em contrapartida, o que se visualiza atualmente é uma EF caracterizada pela arte de improvisação, devido à inadequação das condições atuais expostas no ambiente escolar, e em embora esteja reconhecido o direito legal da inclusão de alunos com deficiência nas aulas do ensino regular, é difícil abranger uma prática pensada para toda diversidade de alunos quando o currículo foi projetado especificamente para alunos sem deficiência (ALVES *et al.*, 2017).

Deste modo, para que possamos cada vez mais caminhar em prol da inclusão nas aulas de EF, experiências anteriores com esse público, incentivo dos professores, atividades não competitivas, (QI e HA, 2012), redução do número de alunos por turma, troca de experiências entre os professores, são ações que podem proporcionar efeitos positivos aos alunos com deficiência. Igualmente, é importante o professor, ouvir os alunos, para juntos, procurarem formas e soluções para que o aprendizado e a participação estejam presentes a toda classe, e assim, possam aprimorar suas aulas em busca de um ambiente menos restrito possível, de modo que todos os alunos aprendam e obtenham sucesso nas práticas educativas juntos (ALVES *et al.*, 2017).

Nas avaliações deve-se variar de acordo com o aluno, sendo possível monitorar o progresso do aprendizado dele ao mesmo tempo que faça sentido para os alunos, pais e

administradores (LIEBERMAN e WILSON, 2009). Por fim, não basta apenas adaptar a disciplina, é preciso ter imbuído uma perspectiva educacional que valorize a diversidade e se preocupe com a construção de uma escola inclusiva (CHICON, 2005). Para que isso possa ter início cabe ao professor oportunizar experiências positivas de aprendizagem a todos alunos (COATES e VICKERMAN, 2008).

3.4 Esporte Paralímpico nas aulas de Educação Física escolar

O conteúdo esportivo nas aulas de EF é identificado como um desafio para inclusão de alunos com deficiência (ALVES *et al.*, 2017; ALVES, HAEGELE e DUARTE, 2018; FIORINI e NABEIRO 2013a; FIORINI e MANZINI 2014, 2016; GORGATTI e ROSE JÚNIOR 2009; GRENIER *et al.*, 2014; GREGUOL, MALAGODI e CARRARO, 2018; MORLEY *et al.*, 2005). Como possibilidade para promoção deste conteúdo em turmas que constam aluno com deficiência, o esporte paralímpico vem sendo investigado como conteúdo curricular e possibilidade para inclusão (BORGSMANN e ALMEIDA, 2015; BORGSMANN, PENA e ALMEIDA, 2016; EVANS, BRIGHT e BROWN, 2015; GRENIER *et al.*, 2014; LIU, KUDLÁČEK e JESINA, 2010; MCKAY, BLOCK e PARK, 2015; SCARPATO, FERNANDES e ALMEIDA, 2020; WILHITE *et al.*, 1997).

O estudo de Panagiotou *et al.* (2008) teve como objetivo examinar o efeito do Dia Paralímpico da Escola (PSD) sobre as atitudes de alunos sem deficiência dos 5º e 6º anos do ensino fundamental e as diferenças de gênero em relação à inclusão de crianças com deficiência nas aulas de EF. Os alunos foram divididos em dois grupos, um experimental e um grupo controle. O grupo experimental recebeu o programa PSD, enquanto o grupo de controle teve aula típica de EF, em um total de 10 semanas. Os resultados indicaram uma mudança positiva nas atitudes em geral de alunos sem deficiência após a intervenção, mas não em atitudes específicas de cada esporte. Deste modo, concluiu-se que os programas educacionais paralímpicos podem ser um método pedagógico eficaz para desenvolver atitudes positivas em crianças sem deficiência em relação às pessoas com deficiência.

Fatores positivos em relação a aplicação do programa PSD nas aulas de EF, como forma de propagar a inclusão, também foram visíveis em outros estudos (LIU, KUDLÁČEK e JESINA, 2010; MCKAY, BLOCK e PARK, 2015; XAFOPOULOS, KUDLÁČEK e EVAGGELINO, 2009). De acordo com McKay, Block e Park (2015) isto ocorre, pois, o programa PSD reflete o oposto do que os alunos vivenciam em uma aula de EF tradicional, a qual pauta-se na competição exacerbada. Com o PSD as aulas valorizam o sucesso do aluno,

produzem pouco ou nenhum tempo de espera, são centradas nas diferenças individuais de cada um e em um ambiente cooperativo. Além de apresentar tais repercussões positivas entre os alunos, Liu, Kudláček e Jesina (2010) também enfatizam que a educação paralímpica no ambiente escolar é uma das maneiras para fomentar o movimento paralímpico, presente no mundo todo.

Por meio de uma revisão de literatura, realizada por Borgmann e Almeida (2015), a qual teve como objetivo encontrar artigos, livros, resumos, teses e dissertações, que abrangeam o esporte paralímpico no ambiente escolar, foi possível verificar que o PSD abrangeu efeitos positivos em questões gerais em termos de inclusão de alunos com deficiência. Conjuntamente, visualizou-se mudanças nas regras das atividades, na cultura de práticas e políticas nas escolas.

Estudo realizado por Fitzgerald (2005), apresenta uma realidade em que o esporte paralímpico está presente para os alunos com deficiência de forma exclusiva nas aulas de EF, ou seja, enquanto os demais alunos faziam a aula de EF convencional, tais alunos com deficiência realizavam a bocha, modalidade paralímpica que praticavam. Com o objetivo de investigarem suas experiências nas aulas de EF, foram realizadas três sessões de grupos focais com cinco jovens com deficiência. Nestas, foram relatados que apesar de apresentarem uma visão positiva do esporte e gostarem, percebem que seus professores e colegas não tinham essa mesma visão da bocha, e se sentiam desvalorizados. Nesta perspectiva, apresentam a percepção de que suas habilidades e capacidades eram menores que as dos outros colegas. Também comentam que seus professores desenvolviam suas aulas pautadas em esportes que fossem de seus próprios interesses, não oferecendo opções para os alunos com deficiência. E nos momentos que estes alunos faziam as aulas de EF inclusos com os demais, sentiam que não eram bem vistos por seus colegas naquele espaço.

Evans, Bright e Brown (2015) descrevem o ensino do Basquetebol em Cadeira de Rodas para 49 alunos do Ensino Médio, sem deficiência, por um período de 12 semanas. Buscaram investigar o impacto do esporte nas percepções dos alunos a respeito das capacidades físicas dos atletas com deficiência no Basquetebol em Cadeira de Rodas por meio de entrevistas semi-estruturadas e observações durante a prática. Como resultado, foi verificado que antes de vivenciarem o esporte paralímpico percebiam-no como esportes que contêm habilidades sem valor, que suas exigências físicas eram menores e menos desafiadoras que nos esportes convencionais. Já durante as observações e após a intervenção, elucidam as capacidades físicas presentes no esporte como difícil e até mesmo impossível de realizar, por serem mais complexas que o esperado, identificam novas formas de se movimentar e conhecer seu corpo e percebem

que a pessoa com deficiência pode ser até mais capaz que a pessoa sem deficiência por conseguir executá-las.

Em estudo de Grenier *et al.* (2014) foi avaliado a mudança de percepções de deficiência nos alunos após a elaboração de uma unidade esportiva de cinco semanas sobre o esporte para pessoa com deficiência nas aulas de EF da escola. Para isso, separaram as turmas em dois grupos, sendo que a quarta série teve seu programa regular das aulas de EF, e a quinta série vivenciou tal unidade esportiva. Ao final do estudo, verificou-se que os alunos que vivenciaram a unidade esportiva, abrangeram diferentes percepções sobre a pessoa com deficiência. Antes, tinham uma crença de que esta era alguém que não conseguia fazer nada, após praticarem os esportes, perceberam que esta pessoa poderia ser como qualquer outra sem deficiência. Já a turma da quarta série, que não vivenciou a unidade esportiva, mantiveram suas mesmas percepções estereotipadas.

No Brasil, um estudo realizado por Borgmann, Pena, Almeida (2016), que teve como objetivo analisar a opinião de professores de Educação Física sobre o ensino do voleibol sentado na escola, em que aulas foram ministradas em séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, e não constavam a inclusão de alunos com deficiência matriculados. A intervenção levou em consideração a vivência da modalidade, com experimentações das dificuldades e possibilidades da pessoa com deficiência física, regras de fácil adaptação e aplicação à realidade escolar, com espaço reduzido e materiais da própria escola. Ainda, devido a complexidade na realização dos fundamentos técnicos da modalidade, foram propostas iniciação com atividades de familiarização, de forma lúdica, a qual faz-se necessária para reduzir a frustração das ações mais complexas do jogo. Ao final, constatou-se a possibilidade de ensino de voleibol sentado na escola, expandindo a reflexão sobre sua inserção no currículo da EF escolar, desta forma ampliando a gama de conteúdos didáticos, a participação e sucesso de todos os alunos nas aulas de EF.

Atitudes positivas dos alunos sem deficiência serem influenciados pelo movimento inclusivo de seus colegas com deficiência é essencial (MCKAY, BLOCK e PARK, 2015). Em vista disso, possibilitar o esporte paralímpico no contexto escolar, não apenas irá estimular o desenvolvimento das habilidades motoras/cognitivas dos alunos (SALERNO e ARAUJO, 2008), mas também acrescentará aos alunos sem deficiência a compreensão das diferenças e da possibilidade do esporte para todos, já que se tornam mais conscientes e sensíveis às necessidades de seus colegas. Assim, permitindo a mudança em suas atitudes e concepções em prol da pessoa com deficiência (LOOVIS e LOOVIS, 1997; PANAGIOTOU *et al.*, 2008; SALERNO e ARAUJO, 2008), tendo em vista que esta sempre esteve envolvida por uma noção

cultural de que estas não têm valor, apresentam defeitos e necessidade de reabilitação (PHILLIPS, 1990).

4. MÉTODO

4.1 Design do Estudo

O presente estudo foi desenvolvido através de pesquisa quantitativa de caráter descritivo, com foco na perspectiva do professor de Educação Física. Para Thomas, Nelson e Silverman (2012) pesquisas descritivas referem-se ao status, que procura a obtenção de declarações, por meio de questionários, entrevistas ou *survey* normativo. Para tanto, foi realizado através de um questionário virtual, envolvendo a participação de professores de educação física de diferentes regiões brasileiras, de modo que fosse possível ampliar resultados de estudos nacionais já realizados, voltados à inclusão do aluno com deficiência nas aulas de EF (ALVES *et al.*, 2017; BORGMANN, PENA e ALMEIDA, 2016; CUNHA e GOMES, 2017; FIORINI e MANZINI, 2014; 2016; FIORINI e NABEIRO, 2013a; GREGUOL, MALAGODI e CARRARO, 2018).

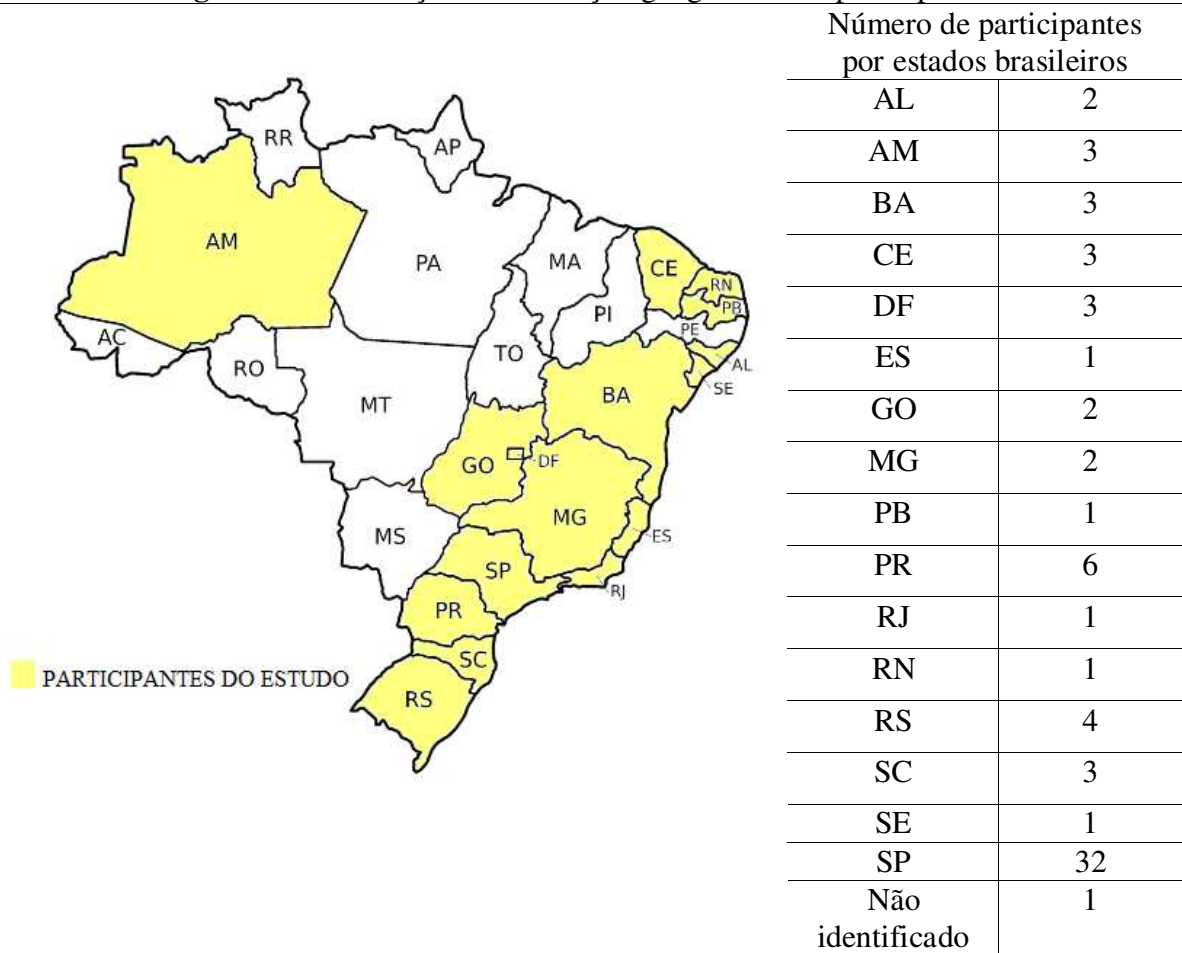
4.2 Garantias éticas aos participantes da pesquisa

O estudo foi submetido à avaliação e aprovação do Comitê de ética em pesquisa da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, com o parecer nº 2.442.027 e CAAE nº 18397819.4.0000.5404 (ANEXO I), em conformidade com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Foi realizado mediante autorização e concordância dos professores de Educação Física participantes, mantendo sigilo das suas identidades, que autorizaram suas participações ao visualizar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE I) antes do início do preenchimento do questionário, que era apenas acessado caso clicassem na opção de “eu aceito participar da pesquisa”. Após a finalização do preenchimento do questionário, o TCLE também era direcionado para o email dos participantes.

4.3 Participantes

O estudo contou com a participação de professores de educação física na rede pública de ensino (fundamental II e médio) com alunos com deficiência em suas turmas. Foram excluídos professores afastados de sua função por qualquer motivo. Ao total, o estudo obteve 101 respondentes, entretanto foram válidos e atenderam os critérios de inclusão apenas 69, sendo 50,7% do sexo feminino e 49,3% do sexo masculino, com tempo de experiência como professor de EF entre 0,4 à 30 anos (média de 11,3 anos), com idades entre 22 e 58 anos (média de 38,4 anos). Os participantes estavam distribuídos em 15 estados brasileiros, além do Distrito Federal, de acordo com a figura 1:

Figura 1: Distribuição e localização geográfica dos participantes



Fonte: Dados dos pesquisadores

4.4 Coleta dos dados

O estudo utilizou como instrumento de coleta um questionário virtual (APÊNDICE II). O instrumento foi utilizado pela sua capacidade de captação de respostas de professores em uma ampla área geográfica, sendo desenvolvido através do aplicativo google forms. O roteiro das questões foi estruturado pelas pesquisadoras responsáveis de acordo com os resultados apontados em pesquisas nacionais anteriores para delineamento das opções a serem escolhidas pelos participantes do estudo (ALVES *et al.*, 2017; BORGMANN, PENA e ALMEIDA, 2016; CUNHA e GOMES, 2017; FIORINI e MANZINI, 2014; 2016; FIORINI e NABEIRO, 2013a; GREGUOL, MALAGODI e CARRARO, 2018).

O roteiro do questionário foi estruturado em quatro etapas:

Etapa 1: Elaboração das questões por dois pesquisadores responsáveis pela pesquisa.

Etapa 2: Realização de uma reunião com os pesquisadores responsáveis e um juiz para aferição e adequação das questões.

Etapa 3: Aplicação do estudo piloto com 3 professores de educação física de escolas públicas

Etapa 4: Ajuste do instrumento a partir das respostas no teste piloto em reunião entre pesquisadores responsáveis e juiz.

Ao final destas etapas, o roteiro ficou estruturado em seis sessões, de questões fechadas, com diferentes finalidades (quadro 2):

Quadro 1: Organização das estruturas do questionário

Sessão 1	Autorização para participar da pesquisa: 1. Identificação do contato de email do participante; 2. Apresentação do TCLE.
Sessão 2	Confirmação pelos participantes sobre os critérios de participação da pesquisa: 1. Professor de educação física no ensino fundamental II ou Ensino médio na rede pública de ensino; 2. Com alunos com deficiência nas suas turmas;
Sessão 3	Identificação dos participantes: 1. Sexo; 2. Idade; 3. Estado/Cidade; 4. Tempo de experiência

Sessão 4	Inclusão na Aula de Educação Física: 1. Perspectiva do Professor de Educação Física sobre Inclusão; 2. Obstáculos para inclusão 3. Facilitadores para Inclusão
Sessão 5	Aula de Educação Física 1. O esporte como conteúdo curricular
Sessão 6	O Esporte Paralímpico 1. O ensino do esporte paralímpico como conteúdo curricular

Fonte: Dados dos pesquisadores

Os participantes foram convidados virtualmente através das mídias sociais e aplicativos de comunicação virtual. O tempo estimado para responder o questionário era de aproximadamente 20 minutos.

4.5. Análise dos dados

Os dados foram analisados de forma quantitativa, em que estes são apresentados de modo quantitativo ou numérico. Ou seja, atitudes ou opiniões de uma amostra da população são transformadas em generalizações ou afirmações sobre esta (CRESWELL, 2010). Ainda, dentre as formas de análises quantitativas, optou-se por uma análise quantitativa descritiva, que consiste em investigações cuja principal finalidade é obtenção das características de fatos e fenômenos sobre uma amostra da população ou a avaliações de programas (TRIPODI *et al.*, 1975 citado por MARCONI e LAKATOS, 2003).

5. RESULTADOS

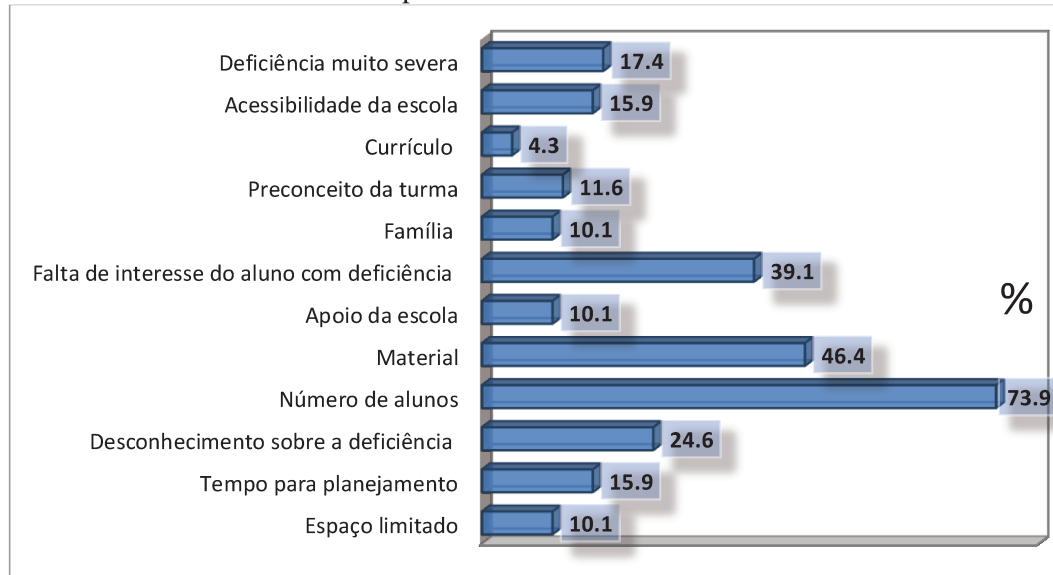
5.1 Inclusão nas aulas de Educação Física

A inclusão do aluno com deficiência na aula de EF é defendida por 94,2% dos participantes deste estudo. Neste, 78,5% dos professores de EF participantes afirmam que os alunos com deficiência participam das mesmas atividades com os colegas de classe e 18,5% revelam que participam de atividades diferenciadas, mas relacionadas com o conteúdo da aula. Por outro lado, 3% dos professores afirmam que seus alunos com deficiência não participam ou participam de atividades diferenciadas dos demais colegas.

Por sua vez, 86,9% dos participantes do estudo expõem ter dificuldades frequentes durante o decorrer das aulas de Educação Física. Dentre os principais obstáculos à inclusão,

73,9% dos participantes identificam o grande número de alunos presentes nas salas de aula, seguida pela limitação de materiais disponíveis nas escolas (46,4%) e o desinteresse do aluno com deficiência para participar (39,1%) (gráfico 1):

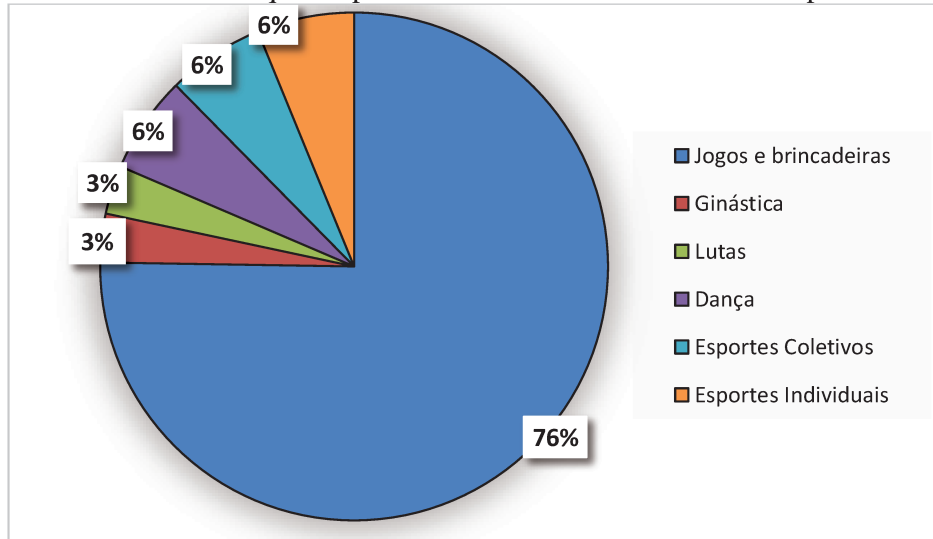
Gráfico 1: Dificuldades para incluir o aluno com deficiência nas aulas



Fonte: Dados dos pesquisadores

Em contrapartida, quando questionados sobre os pontos que facilitam a inclusão destes alunos, os principais facilitadores identificados foram o apoio dos alunos sem deficiência (82,6%), interesse dos alunos com deficiência nas aulas (58%) e o apoio da escola (55,1%). À vista disso, contrapondo-se obstáculos e facilitadores, é possível verificar que o interesse ou desinteresse do aluno com deficiência na aula de EF se coloca como um ponto fundamental para a inclusão. No tocante ao serviço de suporte oferecido pela escola, o apoio dos alunos sem deficiência (amigo da turma) também é sinalizado como o segundo suporte mais utilizado pelos participantes (37,7%), quando estes dão a responsabilidade para um colega da turma acompanhar o aluno com deficiência na realização das atividades. Além do apoio dos alunos sem deficiência, o suporte mais citado a favor da inclusão nas aulas foi o profissional do AEE (52,2%).

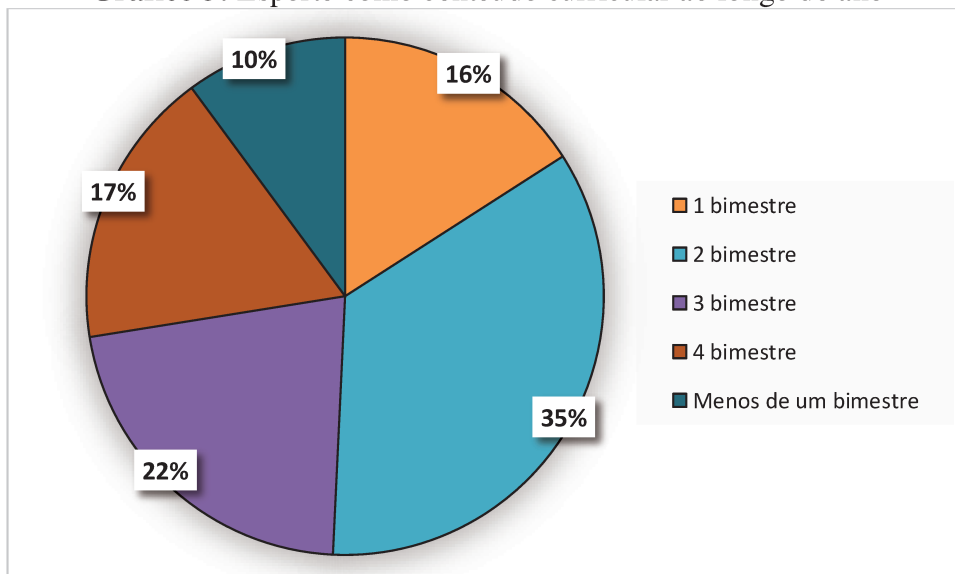
No que diz respeito aos conteúdos que os professores sentem mais facilidades para trabalhar nas turmas que constam alunos com deficiência, destaca-se o conteúdo de jogos e brincadeiras, citado por 76% dos participantes (gráfico 2):

Gráfico 2: Conteúdos que os professores sentem mais facilidade para trabalhar

Fonte: Dados dos pesquisadores

5.2 Esporte e Inclusão nas aulas de Educação Física

Os professores de Educação Física afirmam a relevância e predominância do esporte como conteúdo curricular ao longo do ano letivo. Destes profissionais, 56,5% o apresentam ele como um conteúdo predominante entre dois a três bimestres do ano e 17,4% em todos os bimestres, conforme é possível visualizar abaixo (gráfico 3):

Gráfico 3: Esporte como conteúdo curricular ao longo do ano

Fonte: Dados de pesquisadores

Com isso em vista, no quadro a seguir (quadro 3) serão apresentadas as modalidades esportivas trabalhadas e a frequência de cada uma delas:

Quadro 2: Frequência de cada modalidade esportiva trabalhada

Modalidades convencionais	Frequência
Atletismo	85,5%
Voleibol	71,0%
Futebol	69,6%
Handebol	63,8%
Basquetebol	63,8%
Esportes de Raquete	47,8%
Rugby	20,3%



Tempo para trabalhar cada modalidade:

3 e 6 aulas: 49,3%

6 e 8 aulas: 26,1%

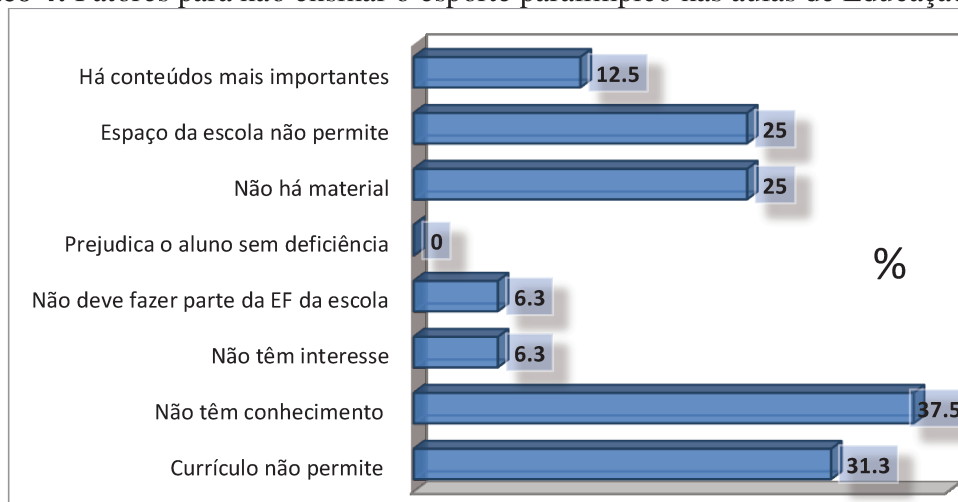
Mais que 8 aulas: 18,8%

1 e 2 aulas: 5,8%

Fonte: Dados dos pesquisadores

Já o esporte paralímpico é desenvolvido por 76,8% dos professores participantes. Dentre os professores que assinalam não trabalhar o esporte paralímpico, a falta de conhecimento sobre o assunto (37,5%) e a crença de que o currículo não permite determinada prática (31,3%) são destacados como suas principais razões. Ainda vale destacar que nenhum participante mencionou que ensinar o esporte paralímpico nas aulas de EF prejudicaria os alunos sem deficiência (gráfico 4):

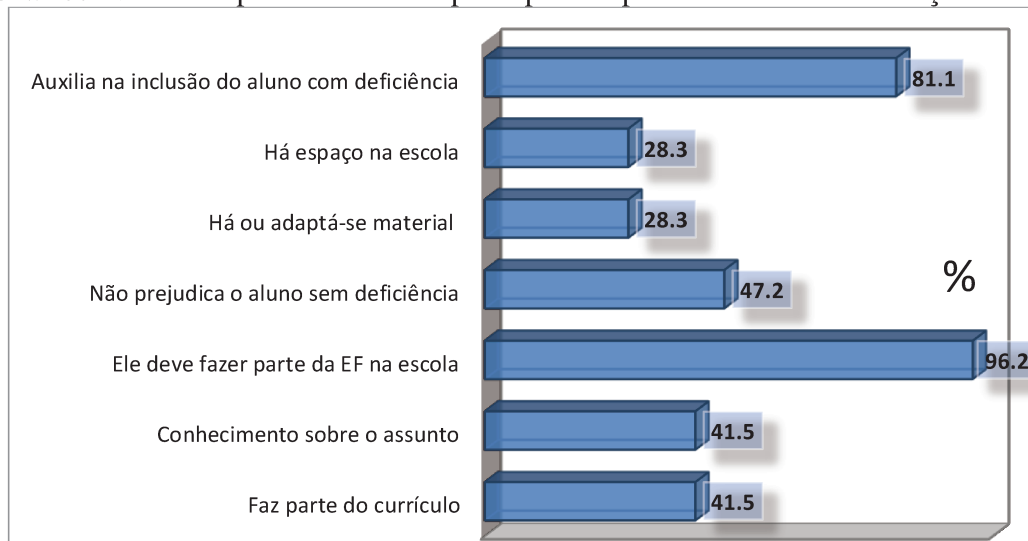
Gráfico 4: Fatores para não ensinar o esporte paralímpico nas aulas de Educação Física



Fonte: Dados dos pesquisadores

Quanto aos professores que trabalham o esporte paralímpico nas aulas de EF, o fato de acreditarem na importância do conteúdo é o principal motivo que os leva a trabalharem o esporte paralímpico nas aulas de EF, sendo destacado por 96,2%. Em seguida, por acreditar que este auxilia na inclusão do aluno com deficiência (81,1%) e por não o visualizar como um conteúdo prejudicial ao aluno sem deficiência (47,2%), conforme demonstra o gráfico a seguir (gráfico 5):

Gráfico 5: Fatores para ensinar o esporte paralímpico nas aulas de Educação Física



Fonte: Dados dos pesquisadores

Nas aulas com foco no esporte paralímpico, 98,1% dos professores evidenciam que todos os alunos participam da aula. Todavia, 73,1% dos participantes afirmam que os alunos com deficiência participam em todas as atividades propostas, enquanto 29,9% afirmam que eles não participam ou participam apenas de algumas atividades propostas. A respeito dos alunos sem deficiência, 94,2% dos professores citam suas participações em todas as atividades desenvolvidas nas aulas.

No quadro a seguir (quadro 4) apresenta-se as modalidades paralímpicas abordadas nas aulas de EF e a quantidade de aulas para o ensino de cada uma, sendo revelado um maior foco dos professores na modalidade do vôlei sentado, indicada por 96,1% dos participantes:

Quadro 3: Frequência de cada modalidade paralímpica trabalhada

Modalidades Paralímpicas	Frequência
Vôlei Sentado	96,1%
Atletismo	60,8%
Goalball	52,9%
Futebol de cinco	35,3%
Bocha	31,4%
Basquete em cadeira de rodas	13,7%
Parabadminton	13,7%
Tênis de mesa	13,7%
Esgrima em cadeira de rodas	11,8%
Judô	3,9%

**Tempo para trabalhar cada modalidade:****modalidade:**

3 a 5 aulas: 51,9%

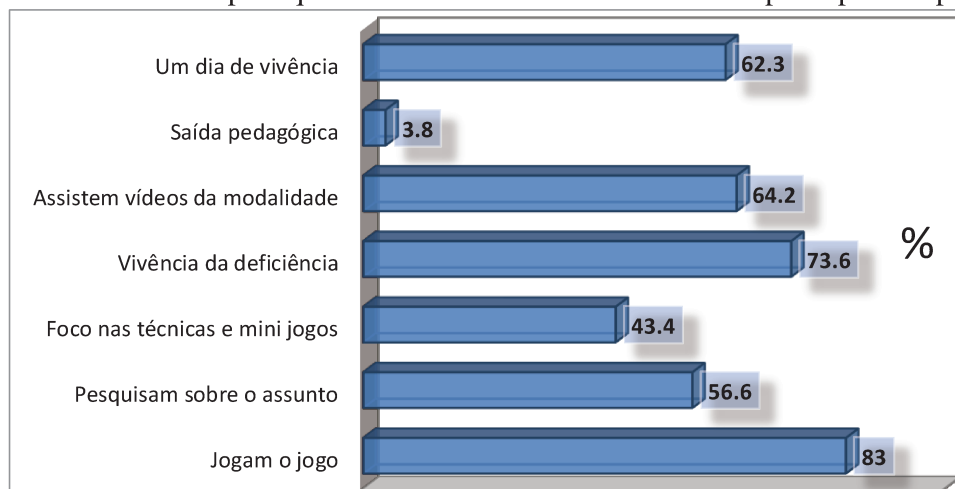
2 aulas: 38,5%

5 a 10 aulas: 5,8%

1 aula: 3,8%

Fonte: Dados dos pesquisadores

Posteriormente, quanto ao modo com que cada professor costuma abordar cada uma dessas modalidades paralímpicas ao desenvolvê-las nas aulas, constatou-se como mais frequente a realização do jogo propriamente dito, sem um processo pedagógico de ensino da modalidade (83%), em seguida, aparecem a vivência da deficiência (73,6%), vídeos sobre a modalidade (64,2%) e um dia de vivência (62,3%), como é possível visualizar no gráfico 6:

Gráfico 6: Forma pela qual são desenvolvidas as aulas de esporte paralímpico

Fonte: Dados dos pesquisadores

6. DISCUSSÃO

A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física apesar de ser defendida pelos professores do presente estudo, ainda se apresenta como um processo de obstáculos nas aulas (ALVES et al., 2017; FIORINI e MANZINI, 2014; 2015; GREGUOL, MALAGODI e CARRARO 2018; HWANG e EVANS, 2011; PAREY, 2019; QI e HA, 2012; REKAA, HANISCH e YTTERHUS, 2018). Os resultados encontrados possibilitam perceber a grande quantidade de alunos nas turmas, a limitação de materiais e o desconhecimento da deficiência, representantes das principais barreiras para participação e envolvimento destes alunos nas aulas de EF.

Pôde-se constatar uma tendência dos alunos com deficiência participarem das atividades da aula junto de seus colegas sem deficiência, e do apoio destes colegas ser visto como um dos principais facilitadores para a inclusão. O auxílio dos colegas sem deficiência nas aulas vem sendo identificada em outros estudos (FIORINI e MANZINI, 2015; FIORINI e NABEIRO, 2013a; SCARPATO, FERNANDES e ALMEIDA, 2020) como estratégia para fornecer suporte nas aulas (QI e HA, 2012). Além disso, Fiorini e Nabeiro (2013a) e Fiorini e Nabeiro (2013b) fornecem alternativas de como treinar o colega sem deficiência para que este apoio possa, cada vez mais, favorecer atitudes positivas nas aulas de EF.

Quanto à participação dos alunos com deficiência, professores do estudo alertam sobre seus desinteresses durante as aulas. Neste sentido, além de permitir o acesso à participação do aluno com deficiência junto com os demais, é importante verificar se o mesmo está envolvido ativamente com as atividades. Coates e Vickerman (2008) apontam a necessidade de consultar este aluno para verificar suas necessidades quanto a aula, de modo que seja possível, em conjunto com ele, estabelecer metas que propiciem sua participação, aprendizado e superação das suas dificuldades, para que se aumente suas experiências positivas na EF. De acordo com os autores, alunos com deficiência costumam vivenciar experiências negativas nas aulas por conta do meio induzi-las como não capazes de participar ativamente, e é com o envolvimento deste aluno no planejamento e tomada de decisão que esta percepção pode ser modificada (COATES e VICKERMAN, 2008).

Pesquisas anteriores revelam uma participação limitada dos alunos com deficiência vinculadas, principalmente, às atividades coletivas (FIORINI e MANZINI, 2015; MORLEY *et al.*, 2005). Como é o exemplo da predominância do conteúdo esportivo, apontado no presente estudo, quando 56,5% dos participantes indicam desenvolvê-lo entre dois a três bimestres do ano, no entanto, apenas 6% destes assinalam sentir facilidades para ensiná-lo em turmas que

constam alunos com deficiência. Assim, visualiza-se que apesar da relevância deste conteúdo no currículo da EF, muitos professores não sabem como ensiná-lo para alunos com deficiência. Isso é corroborado em outros estudos nacionais que apontam a predominância do esporte no currículo e revelam este como um dos principais desafios para a inclusão (ALVES *et al.*, 2017; ALVES *et al.*, 2018; FIORINI e MANZINI, 2016).

Neste seguimento, é possível concordar ao que apresenta Fitzgerald (2005) ao explicar que a forma em que os esportes são desenvolvidos nas escolas, raramente fará com que o aluno com deficiência tenha sucesso nas aulas de educação física. De acordo com o autor, em muitos momentos eles se sentem invisíveis por seus professores e colegas e percebem que o valor imposto em seus corpos é menor que o valor concebido nos corpos de seus colegas sem deficiência, já que suas habilidades e capacidades não são valorizadas, e seus colegas não os querem no mesmo ambiente. Em muitos casos, isso repercute ao isolamento nas laterais da quadra ao invés de fazerem parte das atividades propostas (FIORINI e MANZINI, 2016) ou a realização de atividades diferenciadas, como fazer súmula, ser o árbitro do jogo ou ajudante do professor (FIORINI e MANZINI, 2015), sendo que estas más experiências acometem em uma visão negativa do que a pessoa com deficiência pensa sobre si e suas capacidades (COATES, VICKERMAN, 2008).

Outra situação repercutida nas aulas de esporte é o professor modificar o jogo para atender a limitação do aluno com deficiência e com isso, acaba-se tirando o sentido do jogo e fazendo com que os alunos sem deficiência fiquem insatisfeitos com a atividade (ALVES *et al.*, 2017). Atitudes como esta traz uma noção de que existe um corpo ideal de aluno esperado nas aulas de EF, e este aluno com deficiência acaba dentro de um desvio de aluno por não atender o solicitado (REKA, HANISCH e YTTERHUS, 2018). Para se sentirem incluídos, os estudantes com deficiência entrevistados no estudo de Cavaliere e Watkinson (2010) sugerem a necessidade de sua valorização social, que é conquistado ao sentir que atribuíram valor e tiveram papéis importantes nas atividades propostas no decorrer da aula.

No que se refere ao esporte paralímpico, foi visto que 76,8% dos professores participantes o abordam em suas aulas. Em relação aos participantes que não desenvolvem, seus principais motivos foram semelhantes ao estudo brasileiro de Scarpato, Fernandes e Almeida (2020), em que a falta de conhecimento sobre o assunto e a limitação do espaço e materiais disponíveis na escola são as principais razões apresentadas. Além destes motivos, o presente estudo também revelou que tais professores acreditam que o currículo não permite a inserção de determinada prática. Dessa forma, constata-se que o esporte paralímpico ainda não é um

conteúdo evidente nos currículos escolares, o que contribui para que muitos professores não o desenvolvam em suas aulas.

Isso torna-se motivo de preocupação ao considerar o que aponta Grenier *et al.*, (2014) quando alerta sobre a importância do esporte paralímpico no currículo da EF ao discorrer sobre como o mesmo pode ser refletido como uma estratégia para educar tais alunos nas aulas de esporte, e fazer com que se sintam pertencentes às aulas, isto é, que apresentem um papel importante durante o jogo, por exemplo (SCARPATO, FERNANDES e ALMEIDA, 2020), fato que vem sendo revelado importante no processo da inclusão (FITZGERALD, 2005; REKAA, HANISCH e YTTERHUS, 2018; SCARPATO, FERNANDES e ALMEIDA, 2020). Como tal, sua inserção na escola, não apenas favorece os alunos com deficiência, como também, alunos sem deficiência e próprios professores, começam a aceitá-los e vê-los como sujeitos capazes, visto que lhes são apresentadas novas formas de se movimentar e conhecer seus corpos (GRENIER *et al.*, 2014; EVANS, BRIGHT e BROWN, 2015).

Neste sentido, tendo em vista os professores que alegam ensinar o esporte paralímpico na escola, foi visto que, diferente dos professores que não desenvolvem, estes acreditam que ele deve fazer parte da educação física na escola e que auxilia na inclusão do aluno com deficiência. Portanto, é possível afirmar que o tal conteúdo vem sendo reconhecido pelos profissionais de EF como uma ferramenta para incluí-los em suas aulas. Além disso, o estudo demonstra efeitos positivos quando 98,1% dos participantes alegam que todos os alunos participam das aulas do esporte paralímpico, apesar de que suas participações não se dão em todas as atividades trabalhadas. Quanto a isso, questiona-se a necessidade das atividades desenvolvidas levar em consideração as características das deficiências dos alunos inclusos, para que seja abordado com a finalidade inclusiva, e não sem objetivos acadêmicos.

Referente às modalidades paralímpicas trabalhadas, foi visualizado que há um foco maior na modalidade do vôlei sentado, sendo que 96,1% dos professores participantes abordaram este em suas aulas, enquanto o atletismo, que foi segunda modalidade mais evidenciada, diminuiu para 60,8% dos professores. O mesmo foi visto por Scarpato, Fernandes e Almeida (2020), que constataram a presença do esporte paralímpico nas aulas de EF em 87,5% dos casos, e a modalidade mais praticada também foi o vôlei sentado. À vista disso, nota-se que apesar dos professores propor o esporte paralímpico nas aulas, há uma tendência limitada em evidenciá-lo apenas à uma modalidade, não oportunizando espaço e prioridade de ensino às variedades de modalidades que o englobam. Para Borgmann, Pena e Almeida (2016) o vôlei sentado apresenta similaridade com o voleibol convencional, por isso, sua aplicabilidade

na escola é facilmente adaptada, apenas com algumas mudanças de regras, espaço reduzido e materiais da própria escola.

As afirmações dos participantes também revelaram uma contradição quando mais da metade deles afirmam trabalhar cada uma das modalidades paralímpicas entre 3 a 5 aulas, porém, na maior parte dos casos, indicam que ele é proposto por meio de um dia de vivência da modalidade, ou ainda, com a prática do jogo propriamente dito, a vivência da deficiência e vídeos da modalidade. Neste sentido, percebe-se que embora o esporte paralímpico apareça nas aulas de EF da escola, este ainda precisa alcançar um espaço maior no currículo dos professores, de modo que se configure um conhecimento mais aprofundado das modalidades ao ensiná-lo, com possibilidade dos alunos aprenderem técnicas e situações de mini jogos durante seu desenvolvimento nas aulas, por exemplo, considerando que apenas 43,4% dos professores participantes elucidam focar em um ensino além da apresentação e breve vivência de jogos das modalidades.

Por fim, o estudo apresenta que apesar da presença do esporte paralímpico no currículo da EF ser vista como uma ferramenta para inclusão dos alunos com deficiência, sua prática ainda necessita ser aprimorada. Para isso, ao que se refere a falta de conhecimento sobre o assunto, é necessário a promoção de capacitações dos professores que oportunizam além de conhecer e/ou fortalecer a importância do esporte paralímpico nas aulas de educação física, permitem promover meios de desenvolvê-lo nas aulas, com foco em diferentes modalidades paralímpicas, e objetivos que vão além da simples vivência aos alunos.

7. CONCLUSÃO

Os resultados do estudo permitem concluir que a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física ainda é um processo em evolução, em que apesar dos professores defenderem suas presenças e participações nas aulas, como possibilitar isso na prática ainda são questões não bem definidas. O estudo apontou como fatores limitantes as barreiras presentes no processo inclusivo, tais como o grande número de alunos, a pouca disposição de materiais e o desconhecimento da deficiência, bem como, a falta de interesse dos alunos com deficiência.

Ao que se trata ao conteúdo de esporte, embora este apareça como um dos conteúdos mais abordados nas aulas, ele é indicado como representante de dificuldades para o trabalho junto dos alunos com deficiência. Em relação ao esporte paralímpico, é possível concluir que gradativamente este vem sendo defendido pelos professores como uma ferramenta

inclusiva para os alunos com deficiência nas aulas de educação, todavia, ainda carece em seus currículos e é alvo de pouco conhecimento para seu desenvolvimento nas aulas. Mesmo quando abordado, é visto uma maior predominância no ensino do vôlei sentado, e a prática dos esportes por meio da breve vivência, sem ênfase em um processo pedagógico de ensino das modalidades.

Deste modo, afirma-se a necessidade de conhecer os interesses e as capacidades dos alunos com deficiência, e promover práticas que possibilitam suas participações e envolvimento. Ao trabalhar o esporte paralímpico é fundamental o planejamento de objetivos bem definidos, para que sua prática tenha um papel relevante para o aluno com deficiência e demais alunos da turma. Por fim, recomenda-se estudos pautados em um processo pedagógico de ensino do esporte paralímpico nas aulas de educação física escolar, como forma de capacitar os professores, apontar caminhos e possibilidades de ensino que levam em consideração adaptações e confecções de materiais, além de espaços disponíveis nas escolas e capacidades de todos alunos.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Luiza Tanure; DUARTE, Edison. A inclusão do deficiente visual nas aulas de educação física escolar: impedimentos e oportunidades. **Acta Sci. Human Soc. Sci.** Maringá, v.27, n.2, p.231-237, 2005.

ALVES, Maria Luiza Tanure; DUARTE, Edison. Os caminhos percorridos pelo processo inclusivo de alunos com deficiência na escola: uma reflexão dos direitos construídos historicamente. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v.24, n.40, p.207-218, 2011.

ALVES, Maria Luiza Tanure; MOLLAR, Thais Helena; DUARTE, Edison. **Educação Física Escolar: Atividades Inclusivas**. 1 ed, editora: Phorte, São Paulo, 2013.

ALVES, Maria Luiza Tanure; DUARTE, Edison. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.28, n.2, p.329-338, 2014.

ALVES, Maria Luiza Tanure; STORCH, Jalusa Andreia; HARNISCH Gabriela; STRAPASSON Aline Miranda; FURTADO Otávio Luis Piva da Cunha; LIEBERMAN, Lauren; ALMEIDA, José Júlio Gavião; DUARTE, Edison. Physical Education classes and inclusion of children with disability: Brazilian teachers' perspectives. **Movimento**, Porto Alegre, v.23, n.4, p.1229-1244, 2017.

ALVES, Maria Luiza Tanure; FIORINI, Maria Luiza Salzani. Como promover a inclusão nas aulas de educação física? A adaptação como caminho. **Revista da Sobama**, Marília, v.19, n.1, p.3-16, 2018.

ALVES, Maria Luiza Tanure; GRENIER, Michelle; HAEGELE, Justin; DUARTE, Edison. 'I didn't do anything, I just watched': perspectives of Brazilian students with physical disabilities toward physical education. **International Journal of Inclusive Education**, p.2-14, 2018.

ALVES, Maria Luiza Tanure; HAEGELE, Justin; DUARTE, Edison. 'We can't do anything': The experiences of students with visual impairments in physical education classes in Brazil. **British Journal of Visual Impairment**, v. 36, n.2, p.152-162, 2018.

BLOCK, Martin; OBRUSNIKOVA, Iva. Inclusion in Physical Education: A review os the literature from 1995-2005. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v.24, p.103-124, 2007.

BOOTH, Tony; AINSCOWN, Mel. **Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Centre for Studies in Inclusive education**. Bristol, UK: Centre for Studies in Inclusive Education, 2002.

BORGES, Maria Célia; PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri; AQUINO, Orlando Fernández. Inclusão versus Integração: Problemática das políticas e da formação docente. **Revista Ibero-americana de Educação**, v.59, n.3, 2012.

BORGMANN Tiago; ALMEIDA, José Júlio Gavião. Paralympic Sport at School: A literature review. **Movimento**, v. 21, n.1, p.49-64, 2015.

BORGMANN Tiago; PENA, Luís Gustavo de Souza; ALMEIDA, José Júlio Gavião. O Ensino do Voleibol Sentado nas Aulas de Educação Física Escolar. **Revista da Sobama, Marília**, v.17, n.2, p.9-16, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências, 2002. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL Ministério da Educação. SEESP. **Educação inclusiva: direito à diversidade**. Documento orientador. Brasília, 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Edital n. 1** de 26 de abril de 2007. Lança o Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Secadi/Sesu. **Programa Incluir: Acessibilidade na educação superior**. Documento orientador. Brasília, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Senado Federal, Brasília, 2015, p.65. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 out. 2019.

CARVALHO, Camila Lopes de; ARAUJO, Paulo Ferreira. Inclusão escolar de alunos com deficiência. Interface com os conteúdos da Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, Argentina, v.20, n.1, 2018.

CAVALIERE, Nancy Spencer; WATKINSON, Jane. Inclusion understood from the perspectives of children with disability. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v.27, n.4, p. 275–293, 2010.

CHICON, José Francisco. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos**. 420f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2005.

COATES, Janine; VICKERMAN, Philip. Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of physical education: a review. **Support for learning**, v.23, n.4, p.168–175, 2008.

CRESWELL, JOHN. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ed, porto alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Raíssa Forte Pires Gomes, GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Concepções de professores de Educação Física sobre inclusão escolar**. Ponta Grossa, v.12, n.2, p. 414-429, 2017.

EVANS, Adam; BRIGHT, Lindsay; BROWN, Jonathan. Non-disabled secondary school children's lived experiences of a wheelchair basketball programme delivered in the East of England, **Sport, Education and Society**, v.20, n.6, p.741-761, 2015.

FALKENBACH, Atos Prinz; BATTISTELLI, Gisele; ELOY, Diego Castro. Inclusão e necessidades especiais da produção de conhecimento da educação física. In: FALKENBACH, atos prinz (Org) **Inclusão: Perspectivas para as áreas da educação física, saúde e educação**. 1 ed. Jundiaí-SP: Editora Fontoura, 2010.

FERREIRA, Júlio Romero. Notas sobre a Evolução dos Serviços de Educação Especial no Brasil”, **Revista Brasileira de Educação Especial**, n.1, p.101-107, 1992.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; NABEIRO, Marli. Um estudo sobre a intervenção com o professor de Educação Física para inclusão educacional do aluno com deficiência visual. **Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v.14, p.21-26, 2013a.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; NABEIRO, Marli. Treinamento de Colegas Tutores como Auxílio à Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física. **Revista Adapta**, Presidente Prudente, v.9, n.1, p.13-18, 2013b.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.20, p.387-404, 2014.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Prática Pedagógica e Inclusão Escolar: Concepções dos Professores de Educação Física. **Revista da Sobama**, Marília, v.16, n.2, p.15-22, 2015.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.22, n.1, p.49-64, 2016.

FITZGERALD, Hayley. Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (Dis)ability in physical education and school sport. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.10, n.1, p.41-59, 2005.

FONTES, Regane de Souza. **Ensino Colaborativo: Uma proposta de Educação Inclusiva**. Araraquara-SP, Junqueira e Marin, 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): Uma análise da produção do GT15- Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.105-124, 2011.

GORGATTI, Márcia Greguol; ROSE JÚNIOR, Dante. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. **Movimento**, v.15, n.2, p.119-40, 2009.

GREGUOL, Marcia; MALAGODI, Bruno Marson; CARRARO, Attilio. Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Classes Teachers' Attitudes in Regular Schools. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.1, p.33-44, 2018.

GRENIER, Michalle; COLLINS, Karen; WRIGHT, Steven; KEARNS, Catherine. Perceptions of a Disability Sport Unit in General Physical Education. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v.31, p.49-66, 2014.

HAEGELE, Justin; SUTHERLAND, Sue. Perspectives of Students with Disabilities Toward Physical Education: A Qualitative Inquiry Review. **Quest**, v.67, n.3, p.255-273, 2015.

HWANG, Yoon Suk; EVANS, David. Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. **International Journal of Special Education**, v.26, n.1, p.136-146, 2011.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v.32, n.2, p.193-208, 2010.

HAUG, Peder. Understanding inclusive education: ideals and reality. **Scandinavian Journal of Disability Research**. v.19, n.3, p.206-217, 2017.

HODGE, Samuel; AMMAH, Jonathan; CASEBOLT, Kevin; LAMASTER, Kathryn; O'SULLIVAN, Mary. High school general physical education teachers' behaviors and beliefs associated with inclusion. **Sport Education and Society**, v.9, n.3, p.395-419, 2004.

JANUZZI, Gilberta de Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v.25, n.3, p.9-25, 2004.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre-RS, Artmed, 1999.

KRUSE, Stefan; DEDERING, Kathrin. **The idea of inclusion: Conceptual and empirical diversities in Germany**. *Improving Schools*. v.21, p.19-31, 2017.

LIEBERMAN, Lauren; WILSON, Cathy Houston. Strategies for inclusion: A Handbook for Physical Educators. **Human kinetics**, 2ºed, 2009.

LIU, Yang; KUDLÁČEK, Martin; JESINA, Ondrej. The influence of paralympic school day on children's attitudes towards people with disabilities. **Acta Gymnica**, v.40, n.2, p.63-69, 2010.

LOOVIS, Michael; LOOVIS, Cynthia Loeb. A disability awareness unit in Physical Education and attitudes of elementary school students. **Perceptual and Motor Skills**, v.84, p.768-770, 1997.

MAHL, Eliane. **Práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente a inclusão de alunos com deficiência**. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2012.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica**. v.5, n.9, São Paulo, 2000.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MCKAY, Cathy; BLOCK, Martin; PARK, Jung Yeon. The Impact of Paralympic School Day on Student Attitudes Toward Inclusion in Physical Education. **Adapted Physical Activity Quarterly-Human Kinetics**, v.32, n.4, p.331 -348, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n.33, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v.22, n.57, p.93-109, 2010.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**. n.7, p.29-44, 2008.

MORLEY, David; BAILEY, Richard; JON, Tan; COOKE, Belinda. Inclusive physical Education: Teacher's views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in Physical Education. **European Physical Education Review**, v.11, n.1, p.84-107, 2005.

MUNSTER, Mey de Abreu Van; ALVES, Maria Luiza Tanure. Educação Física e Inclusão de Estudantes com deficiências no Brasil: Contrapontos entre legislação e produção científica. **Revista da Sobama**, Marília, v.19, n.2, p.171-184, 2018.

NUNES, Pía Canales; KENIGS, Omar Aravena; OYARZUN, Jaime Carcamo; TAPIA, Jorge Lorca; SALAZAR, Cristian Martinez. Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado Students' and teachers' perspective on pedagogical practices promoting or holding up educational inclusión in Physical Education. **Retos**, n.34, p.212-217, 2018.

PADILHA, Caio Augusto Todelo. A inclusão na política educacional do governo Fernando Collor (1990-1992). **Revista PerCursos**. Florianópolis, v.16, n.31, p.213–244, maio/ago. 2015.

PANAGIOTOU, Anna; EVAGGELINO, Christina; DOULKERIDOU Agapi; MOURATIDOU, Katerina; KOIDOU, Eirini. Attitudes of 5th and 6th grade greek students toward the inclusion of children with disabilities in Physical Education classes after a

Paralympic Education Program. **European Journal of Adapted Physical Activity**, v.1, n.2, p.31-43, 2008.

PAREY, Bephyer. Understanding teachers' attitudes towards the inclusion of children with disabilities in inclusive schools using mixed methods: The case of Trinidad. **Teaching and Teacher Education**, v.83, p.199-211, 2019.

PENNEY, Dawn; JEANES, Ruth; O'CONNOR, Justen; ALFREY, Laura. Re-theorising inclusion and reframing inclusive practice in physical education. **International Journal of Inclusive Education**, v.22, n.10, p.1062-1077, 2018.

PHILLIPS, Marilyn J. Amaged goods: Oral narratives of the experience of disability in american culture. **Journal Social Science e Medicine**, v.30, n.8. p.849-857, 1990.

QI, Jing; HA, Amy. S. Inclusion in Physical Education: A review of literature. **International Journal of Disability Development and Education**, v.59, n.3, p.257-281, 2012.

QVORTRUP, Ane; QVORTRUP, Lars. Inclusion: Dimensions of inclusion in education. **International Journal of Inclusive Education**, v.22, n.7, p.803-817, 2017.

REKAA, Hege; HANISCH, Halvor; YTTERHUS, Borgunn. Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. **International Journal of Disability, Development and Education**, v.66, n.1, p.36-55, 2018.

RODRIGUES, David. A Educação Física perante a educação inclusiva: Reflexões conceptuais e metodológicas. **Boletim da sociedade portuguesa de Educação Física- Universidade Técnica de Lisboa Faculdade de Motricidade Humana Departamento de Educação Especial e Reabilitação**, v.24, n.25, p.73-81, 2003.

RODRIGUES, David. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, David; KREBS, Ruy; FREITAS, Soraia Napoleão (Org). **Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais**. Editora UFSM, Santa Maria, 2005.

ROGOLSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da Educação Especial. **Revista de Educação do IDEAU**. v.5, n.12, 2010.

SALERNO, Marina Brasiliano; ARAÚJO, Paulo Ferreira. Esporte Adaptado como tema da Educação Física Escolar. **Conexões**, v.6, p.212-221, 2008.

SCARPATO, Leonardo Cavalheiro; FERNANDES, Paula Teixeira; ALMEIDA, José Júlio Gavião. Inclusão e o esporte adaptado na educação física escolar: o que pensam os professores da rede pública de ensino? **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v.21 n.1, p. 00-00, 2020.

SCHMITT, Jéssica Aline; FRANK Robson; SCHONE, Angela; DUARTE, Anne Caroline; HARNISCH, Gabriela Simone; STORCH, Jalusa Andréia. Concepção de professores de educação física em relação à qualificação e atuação junto de alunos com deficiência. **Conexões**, Campinas, v.13, n.1, p.1-19, 2015.

SILVA, Franci Kelle Rodrigues; SANTOS, Darllanea Nascimento; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Os professores de Educação Física Escolar e o Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas. **Revista da Sobama**. v.15, n.2, Marília, p.31-36, 2014.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à Educação Especial: Ensinar em termos de Inclusão**. Artmed, 5ªed, 2008.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física Inclusiva na Escola: Em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William; JACKSON, James. Toward Inclusive Classrooms. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for all Students**. Paul H Brookes, 1992.

TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves; OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. Cenários e perspectivas de políticas públicas da Educação Especial no Brasil. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v.8, n.3, p.452 - 480, 2018.

THOMAS, Gary. A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. **British Educational Research Journal**. v.39, n.3, p.473-490, 2013.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre. Artmed, 2012.

TRIPODI, Tony *et al*. **Análise da pesquisa social**: diretrizes para o uso de pesquisa em serviço social e em ciências sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. Citado por: MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ed, São Paulo: Editora Atlas, 2003.

VASCONCELLOS, Alice Sonaglio; FINOQUETTO, Leila Cristiane; MACHADO, Roseli Belmonte; FREITAS, Débora Duarte. Inclusion and physical education in rio grande city: Reflections about perceptions of students with disabilities. **Movimento**, v.22, n.3, p.835-847, 2016.

XAFOPOULOS, Georgios; KUDLÁČEK Martin; EVAGGELINO, Christina. Effect of the intervention program “Paralympic School Day” on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. **Acta Gymnica**, v.39, n.4, p.63-71, 2009.

WILHITE, Barbara; MUSHETT, Carol Adams. Promoting Inclusive Sport and Leisure Participation: Evaluation of the Paralympic Day in the Schools Model. **Adapted Physical Activity Quarterly- Human Kinetics**, v.14, p.131-146, 1997.

WILSON, John. Doing justice to inclusion. **European Journal of Special Needs Education**, v.15, n.3, p.297-304, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE I
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Esporte Paralímpico da escola:
Uma investigação sobre inclusão do aluno com deficiência na EF escolar
Pesquisadores Responsáveis: Lizete Wasem Walter, Maressa Carvalho Vieira, Maria Luiza Tanure
Alves
Número do CAAE: 18397819.4.0000.5404

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo **depois de clicar aceitar participar da pesquisa**, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento. **Caso você aceite participar da pesquisa, depois de responder o questionário você irá receber este termo no seu email.**

Justificativa e objetivos:

Investigar a inclusão da pessoa com deficiência nas aulas de Educação Física frente ao contexto do ensino do esporte.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a:

1. Responder questionário virtual sobre o esporte nas aulas de educação física frente à presença do aluno com deficiência. O questionário pode ser respondido a partir de aparelhos celulares ou computador, com garantia do sigilo da sua identidade. O preenchimento do questionário é curto, com tempo médio de 5 minutos.

Desconfortos e riscos:

Você **não** deve participar deste estudo caso não seja professor de Educação Física da rede pública de ensino, não esteja atuando profissionalmente ou não tenha alunos com deficiência em suas turmas.

Um dos riscos possíveis para o desenvolvimento da presente pesquisa será seu desconforto com o tempo tomado para responder o questionário. Caso se sinta desconfortável com qualquer pergunta, você pode interromper seu preenchimento.

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa envolvem a promoção de conhecimentos para inclusão do aluno com deficiência na aula de Educação Física.

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador se responsabiliza por acompanhar o desenrolar da pesquisa e estará disponível para esclarecimentos sobre a mesma antes, durante e depois dos procedimentos aplicados.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização:

Não haverá gastos para participar da pesquisa, pois não há custos para recebimento e preenchimento do questionário. Ou seja, não é necessário investir qualquer custo para participar desta pesquisa, e nem há a necessidade do ressarcimento pela sua participação. Em casos de danos decorrentes do estudo o participante tem direito à indenização.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Lizete Wasem Walter, Faculdade de Educação Física – FEF, Av Érico Verissimo 701 Cidade universitária Zeferino Vaz, Campinas – SP, Tel: (45) 998395074, email: lizeteewasem@gmail.com;

Maressa Carvalho Vieira, Faculdade de Educação Física – FEF, Av Érico Verissimo 701 Cidade universitária Zeferino Vaz, Campinas – SP, Tel: (19) 99152- 0938, email: vieira.maressa@hotmail.com;

Maria Luiza Tanure Alves, Faculdade de Educação Física – FEF, Av Érico Verissimo 701 Cidade universitária Zeferino Vaz, Campinas – SP, Tel: (19) 988409004, email: luizatanure@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:00hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:30hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@unicamp.br

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa envolver, CASO TENHA INTERESSE EM PARTICIPAR, **clique em “aceito participar”**.

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO

Educação Física na escola

Professor de Educação Física de escola pública participe da nossa pesquisa sobre sobre inclusão do aluno com deficiência na educação física escolar! Por favor responda APENAS UMA VEZ!

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de clicar aceitar participar da pesquisa, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento. Caso você aceite participar da pesquisa, depois de responder o questionário você irá receber este termo no seu email.

Justificativa e objetivos:

Investigar a inclusão da pessoa com deficiência nas aulas de Educação Física frente ao contexto do ensino do esporte.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a:

1. Responder questionário virtual sobre o esporte nas aulas de educação física frente à presença do aluno com deficiência. O questionário pode ser respondido a partir de aparelhos celulares ou computador, com garantia do sigilo da sua identidade.

Desconfortos e riscos:

Você não deve participar deste estudo caso não seja professor de Educação Física da rede pública de ensino, não esteja atuando profissionalmente ou não tenha alunos com deficiência em suas turmas.

Um dos riscos possíveis para o desenvolvimento da presente pesquisa será seu desconforto com o tempo tomado para responder o questionário. Caso se sinta desconfortável com qualquer pergunta, você pode interromper seu preenchimento.

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa envolvem a promoção de conhecimentos para inclusão do aluno com deficiência na aula de Educação Física.

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador se responsabiliza por acompanhar o desenrolar da pesquisa e estará disponível para esclarecimentos sobre a mesma antes, durante e depois dos procedimentos aplicados.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização:

Não haverá gastos para participar da pesquisa, pois não há custos para recebimento e preenchimento do questionário. Ou seja, não é necessário investir qualquer custo para participar desta pesquisa, e nem há a necessidade do ressarcimento pela sua participação. Em casos de danos decorrentes do estudo o participante tem direito à indenização.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Lizete Wasem Walter, Faculdade de Educação Física – FEF, Av Érico Veríssimo 701 Cidade universitária

Zeferino Vaz, Campinas – SP, Tel: (45) 998395074, email: lizeteewasem@gmail.com;

Maressa Carvalho Vieira, Faculdade de Educação Física – FEF, Av Érico Veríssimo 701 Cidade universitária

Zeferino Vaz, Campinas – SP, Tel: (19) 99152- 0938, email: vieira.maressa@hotmail.com;

Maria Luíza Tanure Alves, Faculdade de Educação Física – FEF, Av Érico Veríssimo 701 Cidade universitária

Zeferino Vaz, Campinas – SP, Tel: (19) 988409004, email: luizatanure@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:00hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:30hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@unicamp.br

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área

de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa envolver, CASO TENHA INTERESSE EM PARTICIPAR, clique em “aceito participar”.

2. Você aceita participar da pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Antes de
começar!

Por favor responda o questionário caso você atenda os quatro critérios a seguir.

3. Você confirma que: (escolha todas as opções que você se identifica) *

Marque todas que se aplicam.

- Sou professor de educação física na rede pública de ensino na minha cidade
- Tenho (ou tive nos últimos 2 anos) alunos com deficiência nas minhas classes do ensino fundamental II e/ou ensino médio

Quem é você?

4. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino

5. Idade *

6. Tempo de experiência como professor(a) de educação física na rede pública *

7. Qual cidade e estado você trabalha? *

8. Atualmente você dá aula para alunos com: (pode escolher mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- Deficiência auditiva
- Deficiência intelectual
- Síndrome de down
- Deficiência física
- Transtorno do espectro autista
- Deficiência visual
- Deficiências múltiplas

9. Em uma segunda fase desta pesquisa, precisamos de professores de educação física para participar de uma entrevista. Caso você tenha interesse, por favor nos deixe seu contato abaixo.

Realidade da aula

10. Qual sua opinião sobre inclusão? *

Marcar apenas uma oval.

- Eu não acredito em inclusão na aula de educação física
- Eu acredito em inclusão na aula de educação física

11. Você tem dificuldades para incluir alunos com deficiência na sua aula? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Às vezes

12. Nas suas aulas, o aluno com deficiência: *

Marcar apenas uma oval.

- Não participa
- Participa das mesmas atividades com os colegas
- Participa de outras atividades (jogo de cartas e de tabuleiro)
- Não vai nem para o local de aula com a turma
- Participa de atividades diferenciadas mas relacionadas ao objetivo da aula

13. Quais dificuldades você enfrenta para incluir o aluno com deficiência nas suas aulas? (pode escolher mais de uma opção). *

Marque todas que se aplicam.

- Não tenho dificuldade
- Tempo para planejar aula
- Desconhecimento sobre deficiência do aluno
- Quantidade de alunos na turma
- Falta de material
- Falta de apoio da escola
- O aluno com deficiência não quer participar da aula
- Família não aceita que o aluno com deficiência participe da aula
- Alunos sem deficiência não aceita o aluno com deficiência no jogo
- Currículo não permite inclusão
- Minha escola não tem acessibilidade
- A deficiência do meu aluno é muito severa
- Não tenho espaço para trabalhar (quadra, pátio)

14. Quais pontos positivos para inclusão você consegue identificar nas suas aulas/escola? (pode escolher mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- Tempo para planejar aula
- Conhecimento sobre a deficiência do aluno
- Quantidade de alunos na turma
- Material adequado
- Apoio da escola
- Envolvimento do aluno com deficiência
- Apoio da Família do aluno com deficiência
- A turma apoia a participação do aluno com deficiência
- Currículo
- Acessibilidade da escola
- A deficiência do meu aluno é muito leve

15. Quais conteúdos você acha mais fácil trabalhar com aluno com deficiência? *

Marcar apenas uma oval.

- Ginástica
- Lutas
- Jogos e brincadeiras
- Esportes coletivos
- Esportes individuais
- Dança

16. Nas suas aulas há algum tipo de suporte ou apoio profissional para promover a inclusão? (assinale todas opções que você se identifica). *

Marque todas que se aplicam.

- Nenhum suporte
- Profissional de educação especial (Atendimento Educacional Especializado)
- Cuidador profissional
- Tutor
- Profissional de educação física adaptada
- Amigo da sala
- Estagiário
- Intérprete de Libras

Outro: _____

Como é a sua aula de Educação Física?

Por favor, nos responda a respeito das suas classes com aluno com deficiência.

17. Nas classes que você tem aluno com deficiência, quais modalidades esportivas você trabalha com seus alunos durante o ano? (pode escolher mais de uma opção). *

Marque todas que se aplicam.

- Atletismo
- Basquete
- Handebol
- Voleibol
- Futebol
- Ginástica
- Rugby
- Lutas/artes marciais
- Esportes de raquete

18. As aulas com foco no esporte tomam quanto tempo no seu ano letivo? *

Marcar apenas uma oval.

- 1 bimestre
- 2 bimestres
- 3 bimestres
- 4 bimestres
- Menos de 1 bimestre

19. Quantas aulas você usa para ensinar cada modalidade esportiva? *

Marcar apenas uma oval.

- Entre 1 e 2 aulas
- Entre 3 e 6 aulas
- Entre 6 e 8 aulas
- Mais que 8 aulas

20. O esporte paralímpico são as modalidades esportivas estruturadas para a pessoa com deficiência. Você trabalha o esporte paralímpico nas sua aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

21. Quando você propõe uma aula sobre esporte paralímpico, quem participa?

Marcar apenas uma oval.

- Só alunos com deficiência
- Todos os alunos
- Alunos sem deficiência

22. Eu não ensino o esporte paralímpico na escola porque: (responder apenas em caso negativo na questão anterior. Pode escolher mais de uma opção).

Marque todas que se aplicam.

- Não faz parte do currículo.
- Não tenho conhecimento sobre o assunto.
- Não tenho interesse.
- Acredito que ele não deve fazer parte da educação física na escola.
- Vai prejudicar meus alunos sem deficiência.
- Não tenho material .
- Não tenho espaço na escola para isso.
- Tenho outros conteúdos mais importantes.

23. Eu ensino o esporte paralímpico na escola porque: (Responder apenas em caso de trabalhar o esporte paralímpico. Pode escolher mais de uma opção).

Marque todas que se aplicam.

- Porque faz parte do currículo.
- Porque eu tenho conhecimento sobre o assunto.
- Porque acredito que ele deva fazer parte da educação física na escola.
- Porque eu acredito que não vá prejudicar meus alunos sem deficiência.
- Porque eu tenho material ou adapto o material que eu tenho
- Porque eu tenho espaço na escola para isso.
- Porque é um conteúdo importante.
- Porque eu acredito que auxilia na inclusão do aluno com deficiência

24. Caso você ensine o esporte paralímpico, quais modalidades você costuma ensinar? (pode escolher mais de uma opção).

Marque todas que se aplicam.

- Atletismo paralímpico
- Futebol de cinco
- Volei sentado
- Goalball
- Parabadminton
- Bocha paralímpica
- Basquete em cadeira de rodas
- Judô
- Tênis de mesa
- Esgrima em cadeira de rodas

Outro: _____

25. Quantas aulas você usa para ensinar uma modalidade paralímpica nas suas turmas?

Marcar apenas uma oval.

- 1 aula
- 2 aulas
- entre 3 e 5 aulas
- entre 5 e 10 aulas

26. Nas suas aulas em que o conteúdo é o esporte paralímpico, os alunos: (pode escolher mais de uma opção).

Marque todas que se aplicam.

- Jogam o jogo
- Pesquisam sobre o assunto
- Fazem atividades com foco nas habilidades e estratégias da modalidade e situações de mini jogos
- Fazem a vivência da deficiência
- Assistem vídeos sobre a modalidade
- Fazem um dia de vivência da modalidade
- Saída pedagógica, estudo de meio, visita em instituições especializadas

27. Nas suas aulas de esporte paralímpico, o aluno COM deficiência:

Marcar apenas uma oval.

- Não participa
- Participa de algumas atividades
- Participa de tudo

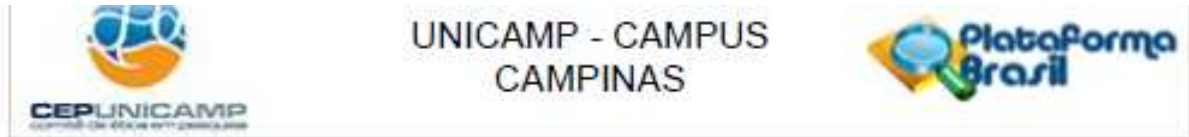
28. Nas suas aulas de esporte paralímpico, o aluno SEM deficiência:

Marcar apenas uma oval.

- Não participa
- Participa de algumas atividades
- Participa de tudo

ANEXOS

ANEXO I
PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: O Esporte Paralímpico da escola: Uma investigação sobre inclusão do aluno com deficiência na Educação Física escolar

Pesquisador: LIZETE WASEM WALTER

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 18397810.4.0000.5404

Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física

Patrocinador Principal: CONS NAC DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.106.119

Apresentação do Projeto:

Segundo documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1561973_E1.pdf 02/06/2020: Justificativa da Emenda:

Prezado Parecerista, Encaminho pedindo de adendo ao projeto "O Esporte Paralímpico da escola: Uma investigação sobre inclusão do aluno com deficiência na EF escolar" sob minha responsabilidade, com orientação da Prof Dra. Maria Luíza Tanure Alves. O projeto tem financiamento CNPq 406339/2018-0. O presente adendo tem como objetivo apresentar modificações no projeto de pesquisa com acréscimo de aplicação de questionário virtual através da plataforma google forms em professores de Educação Física (grupo 1) e pessoas com deficiência (grupo 4), bem como dois novos TCLE's para os novos grupos adicionais à pesquisa. Tais alterações no projeto encontram-se destacadas em amarelo no texto. Tal alteração se faz necessária frente ao cenário atual da pandemia de COVID 19. Desta forma, o estudo que estava com coleta de dados estruturada para o mês de março nas escolas públicas de Campinas foi suspenso sem previsão de retorno para este ano. As alterações permitem continuidade do projeto de mestrado já iniciado na Faculdade de Educação Física da Unicamp com manutenção dos objetivos propostos, permitindo a coleta de dados anteriormente prevista e estruturada (fase 2) caso o cenário atual permita. Todos os critérios de sigilo de identidade e responsabilidade com os participantes se mantêm, bem como cuidado com os esclarecimentos necessários e possíveis



Continuação do Parecer: 4.106.119

Justificativa de Ausência	Tcle_aluno_s_def.pdf	31/07/2019 20:45:33	LIZETE WASEM WALTER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_aluno_c_def.pdf	31/07/2019 20:44:58	LIZETE WASEM WALTER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_alunos_s_def.pdf	31/07/2019 20:37:51	LIZETE WASEM WALTER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_alunos_c_def.pdf	31/07/2019 20:37:08	LIZETE WASEM WALTER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 23 de Junho de 2020

Assinado por:
Maria Fernanda Ribeiro Bittar
(Coordenador(a))