



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação Física

CAMILA LOPES DE CARVALHO

**REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR: A TRÍADE LEGISLAÇÃO, CONHECIMENTO  
ACADÊMICO E PRÁTICA PROFISSIONAL**

CAMPINAS

2018

CAMILA LOPES DE CARVALHO

**REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A  
TRÍADE LEGISLAÇÃO, CONHECIMENTO ACADÊMICO E PRÁTICA  
PROFISSIONAL**

*Tese apresentada à Faculdade de Educação Física da  
Universidade Estadual de Campinas como parte dos  
requisitos exigidos para a obtenção do título de  
Doutora em Educação Física, na Área de Atividade  
Física Adaptada.*

Orientador: PAULO FERREIRA DE ARAÚJO

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE  
DEFENDIDA PELA ALUNA CAMILA LOPES DE CARVALHO, E  
ORIENTADA PELO PROF. DR. PAULO FERREIRA DE ARAÚJO.

---

CAMPINAS

2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES 01-P-04373/2015

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

C253r Carvalho, Camila Lopes de, 1988-  
Reflexões sobre a inclusão na educação física escolar : a triade legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional / Camila Lopes de Carvalho. –  
Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Paulo Ferreira de Araújo.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação Física.

1. Educação física escolar. 2. Educação inclusiva. 3. Inclusão. I. Araújo,  
Paulo Ferreira de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Reflections about inclusion in school physical education : the legislation, academic knowledge and professional practice

**Palavras-chave em inglês:**

School physical education

Inclusive education

Inclusion

**Área de concentração:** Atividade Física Adaptada

**Titulação:** Doutora em Educação Física

**Banca examinadora:**

Paulo Ferreira de Araújo [Orientador]

Marina Brasiliano Salerno

Gustavo Luis Gutierrez

Luiz Seabra Júnior

Elsa Midori Shimazaki

**Data de defesa:** 03-05-2018

**Programa de Pós-Graduação:** Educação Física

# COMISSÃO EXAMINADORA<sup>1</sup>

Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo  
Orientador

Profa. Dra. Marina Brasiliano Salerno  
Membro Titular da Banca

Prof. Dr. Gustavo Luis Gutierrez  
Membro Titular da Banca

Prof. Dr. Luiz Seabra Júnior  
Membro Titular da Banca

Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki  
Membro Titular da Banca

---

<sup>1</sup> A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no processo de vida acadêmica da aluna.

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais pela confiança, apoio e amor incondicional.

## AGRADECIMENTOS

“Gratidão é a memória do coração”

(PROVÉRBIO FRANCÊS)

Todo grande passo traz consigo os rastros de apoio, colaboração e confiança daqueles que compartilharam desde a sua idealização até a concretização.

Linhas de gratidão podem parecer inexpressivas perante todo o auxílio que me foram fornecidos, mas são uma forma de expor um reconhecimento que transcende esse papel e me acompanharão durante toda a minha trajetória não apenas profissional, mas também pessoal, a seguir no futuro.

Inicialmente, gostaria de agradecer à Deus e à Nossa Senhora, que sempre me guiam e protegem em cada passo para que tudo em minha vida ocorra de uma forma benéfica para mim e também para todos os que me cercam.

Agradeço, também, ao meu pai, minha mãe e minha irmã que sempre acreditaram em minha capacidade e se dispuseram a fornecer todo o auxílio, material e emocional, necessário para que mais esse passo pudesse ser concretizado; além de, acima de tudo, terem me fornecido as bases da educação que me proporcionaram construir uma trajetória profissional e pessoal sempre de forma ética e respeitosa.

Um agradecimento especial também ao Professor Dr. Paulo Ferreira de Araújo pela orientação nesse processo de doutoramento de forma a me proporcionar uma formação profissional reflexiva e autônoma, por compartilhar os seus conhecimentos e sempre me guiar de forma paciente e cuidadosa.

Aos professores membros que compuseram essa banca de avaliação, Dra. Marina Brasiliano Salerno, Dr. Gustavo Luiz Gutierrez, Dr. Luiz Seabra Junior e Dra. Elsa Midori Shimazaki, agradeço pelo empenho na leitura desse trabalho e pela enorme contribuição proporcionada pelas reflexões discorridas sobre o mesmo nos momentos avaliativos.

Agradeço igualmente a todos os professores integrantes do grupo de estudos liderado pelo Professor Dr. Paulo Araújo, por meio do qual pudemos compartilhar ideias e ações. Sinto-me lisonjeada em poder fazer parte de um grupo o qual considero tão relevante para as construções de conhecimentos sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Física Escolar brasileira.

Agradeço aos demais professores e funcionários da FEF/UNICAMP, pela

contribuição em minha formação, fornecendo subsídios para que a mesma sempre fosse delineada com a qualidade e seriedade que a profissão docente exige.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todos que acompanharam, contribuíram ou torceram por esse momento!

Termino consciente de que todos não ficarão restritos a esse período do qual fiz parte do programa de Doutorado, mas serão levados comigo em cada ação profissional futura!  
Muito obrigada!

## RESUMO

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular está alicerçada por três elementos: as ações legais definidoras dos direitos e deveres de todos os envolvidos, os conhecimentos acadêmicos para capacitar os docentes para sua atuação segundo as determinações legais, e a prática profissional que deve ser fundamentada pelos dois elementos anteriores. Contudo, despontaram dificuldades para efetivar a implantação de tais medidas na realidade escolar. Isto posto, esse estudo teve por objetivo fazer uma releitura da construção geral da inclusão de alunos com deficiência no contexto da Educação Física Escolar, analisando a construção da legislação, do conhecimento acadêmico da área da Educação Física e a atuação dos professores dessa disciplina escolar. Para isso, esse estudo foi desenvolvido em três momentos: inicialmente, para verificação das ações legais promulgadas no Brasil acerca da inclusão educacional de pessoas com deficiência, uma pesquisa documental foi realizada com o termo “educação”, no período de 1960 à 2015, na Base da Legislação Federal, com apreciação dos dados por análise documental com categorização; posteriormente, para investigação da produção científica da Educação Física sobre a inclusão educacional, foi estruturada uma revisão sistemática de literatura sobre as teses e dissertações produzidas até 2015 em todos os programas de pós-graduação credenciados nacionalmente a respeito desse tema, por meio de pesquisa no portal eletrônico da Capes e na página eletrônica da biblioteca de cada instituição de ensino a ela credenciada, com sequente análise integrativa dos dados; e, por fim, em um estudo de caso foram aplicados questionários aos professores de Educação Física do ensino fundamental municipal de Americana, São Paulo, com exame dos dados por categorização, para compreensão de sua prática docente. Como resultado, constatamos que os planos da legislação, das pesquisas acadêmicas e da prática docente pouco interagem entre si, com leis baseadas em determinações teóricas desprovidas de ações para sua implantação na prática, estudos acadêmicos predominantemente conceituais com tímidas orientações às intervenções e professores escolares desconhecedores de ambos. Sugerimos, por conseguinte, uma “Inclusão Estruturada” pela articulação entre os elementos da tríade legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional, fundamentada na autonomia docente para a superação dessa dicotomia teoria versus prática.

**Palavras-Chaves:** Educação Física Escolar. Educação Inclusiva. Inclusão.

## ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities in regular education is based on three elements: legal actions that define the rights and duties of all involved, academic knowledge to enable teachers to act according to legal requirements, and professional practice that must be based on the two previous elements. However, difficulties arose to implement the implementation of such measures in the school reality. The purpose of this study was to re-read the general construction of the inclusion of students with disabilities in the context of Physical School Education, analyzing the construction of legislation, academic knowledge of Physical Education and the performance of teachers in this school discipline. For this, this study was developed in three moments: initially, to verify the legal actions promulgated in Brazil on the educational inclusion of people with disabilities, a documentary research was carried out with the term "education", from 1960 to 2015, in the Base of the Federal Legislation, with appreciation of the data by documentary analysis with categorization; Subsequently, a systematic review of the literature on the theses and dissertations produced up to 2015 in all the nationally accredited postgraduate programs on this topic was carried out to investigate the scientific production of Physical Education on educational inclusion. Capes electronic portal and on the electronic page of the library of each accredited teaching institution, with a subsequent integrative analysis of the data; Finally, in a case study, questionnaires were applied to Physical Education teachers of the municipal primary education of Americana, São Paulo, with data analysis by categorization, to understand their teaching practice. As a result, we find that the plans of legislation, academic research and teaching practice have little interaction with each other, with laws based on theoretical determinations devoid of actions for their implementation in practice, predominantly conceptual academic studies with timid orientations to interventions and unknown schoolteachers both. We suggest, therefore, a "Structured Inclusion" by the articulation between the elements of the triad legislation, academic knowledge and professional practice, based on the teaching autonomy to overcome this dichotomy theory versus practice.

**Keywords:** School Physical Education. Inclusive Education. Inclusion.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Sistema de cascata.....	44
<b>Figura 2</b> – Gráfico da distribuição das ações legais referentes à educação da pessoa com deficiência de acordo com a data de publicação.....	95
<b>Figura 3</b> – Principais ações políticas que influenciaram a consolidação dos direitos à educação para a pessoa com deficiência no Brasil.....	101
<b>Figura 4</b> – Fases da construção legal da inclusão educacional da pessoa com deficiência no Brasil.....	102
<b>Figura 5</b> – Transformação das terminologias empregadas na legislação brasileira para se referir à pessoa com deficiência.....	107
<b>Figura 6</b> – Gráfico da quantidade de estudos referentes à PCD em cada IES – Programa...	131
<b>Figura 7</b> – Gráfico da quantidade de teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação em Educação Física do Brasil, reconhecidos pelo MEC, com temática relacionada à pessoa com deficiência.....	161
<b>Figura 8</b> – Gráfico da quantidade de estudos referentes à pessoa com deficiência em cada categoria temática.....	164
<b>Figura 9</b> – Gráfico da distribuição dos estudos referentes à pessoa com deficiência nos programas de pós-graduação nível stricto sensu em Educação Física, reconhecidos pelo MEC, de cada categoria temática por ano.....	165
<b>Figura 10</b> – Gráfico da quantidade de estudos sobre Inclusão Educacional produzidos nos programas de pós-graduação nível stricto sensu em Educação Física, em cada ano.....	170
<b>Figura 11</b> – Gráfico da quantidade de estudos sobre Inclusão Educacional produzidos em cada programa de pós-graduação nível stricto sensu em Educação Física nas Instituições de Ensino Superior reconhecidas pelo MEC.....	172
<b>Figura 12</b> – Gráfico dos temas das pesquisa desenvolvidos nos programas de pós-graduação nível stricto sensu em Educação Física a respeito da inclusão da pessoa com deficiência.....	175
<b>Figura 13</b> – Gráfico da caracterização dos estudos produzidos nos programas de pós-graduação nível stricto sensu em Educação Física com a temática de inclusão da pessoa com deficiência nas IES reconhecidas pelo MEC.....	177
<b>Figura 14</b> – Fases percorridas pelos estudos de pós-graduação nível stricto sensu em Educação Física sobre a inclusão da pessoa com deficiência.....	179
<b>Figura 15</b> – Gráfico da população alvo dos estudos de pós-graduação nível stricto sensu em	

Educação Física sobre inclusão da pessoa com deficiência.....	192
<b>Figura 16</b> – Gráfico dos meios de informação utilizados pelos professores de Educação Física desse estudo para a construção de conhecimentos sobre a inclusão educacional de alunos com deficiência.....	236
<b>Figura 17</b> – Gráfico da prática pedagógica dos professores de Educação Física desse estudo em relação à educação inclusiva.....	243
<b>Figura 18</b> – Nuvem de palavras mais citadas pelos professores desse estudo segundo o software Iramutec.....	257
<b>Figura 19</b> – Ilustração da inclusão estruturada.....	263

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Construção socioeducacional do processo inclusivo.....	52
<b>QUADRO 2</b> – Principais ações legais que orientaram a educação das pessoas com deficiência no Brasil.....	92
<b>QUADRO 3</b> – Programas componentes da pós-graduação em Educação Física nível stricto sensu no Brasil, segundo as definições do triênio 2010-2012.....	123
<b>QUADRO 4</b> – Teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação em Educação Física com temática referente à pessoa com deficiência.....	135
<b>QUADRO 5</b> – Conhecimentos produzidos na Educação Física sobre a inclusão da pessoa com deficiência até 2015.....	221

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> – Ações legais relativas à educação da pessoa com deficiência promulgadas no Brasil entre os anos de 1960 e 2015.....	66
<b>TABELA 2</b> – Quantidade de estudos referentes à pessoa com deficiência produzidos por cada instituição de ensino superior, com suas respectivas áreas de concentração e linhas de pesquisa.....	125
<b>TABELA 3</b> – Aspectos metodológicos das teses e dissertações de pós-graduação em Educação Física com a temática de inclusão da pessoa com deficiência.....	180
<b>TABELA 4</b> - Caracterização dos professores de Educação Física participantes desse estudo.....	230
<b>TABELA 5</b> – Opinião dos professores de Educação Física, participantes desse estudo, sobre a inclusão de alunos com deficiência.....	249
<b>TABELA 6</b> – Opinião dos professores de Educação Física, participantes desse estudo, sobre as transformações ocorridas na Educação Física Escolar impulsionadas pela inclusão de alunos com deficiência.....	252

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABDA</b>	Associação Brasileira de Desportos para Amputados
<b>ABDC</b>	Associação Brasileira de Desportos para Cegos
<b>ABDEM</b>	Associação Brasileira de Desportos para Deficientes Mentais
<b>ABRADECAR</b>	Associação Brasileira de Desportos em Cadeira de Rodas
<b>a.C.</b>	Antes de Cristo
<b>ANDE</b>	Associação Nacional de Desporto para Deficientes
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>BIJAPER</b>	Brazilian International Journal of Adapted Physical Education Research
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CADEME</b>	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CDUEG</b>	Centro de Desportos da Universidade do Estado da Guanabara
<b>CENESP</b>	Centro Nacional de Educação Especial
<b>CESESP</b>	Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo
<b>CGPD</b>	Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência
<b>CLC</b>	Consolidação das Leis do Trabalho
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONADE</b>	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
<b>CORDE</b>	Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
<b>DC</b>	Diretrizes Curriculares
<b>DEB</b>	Diretoria de Educação Básica Presencial
<b>DED</b>	Diretoria de Educação a Distância
<b>DOU</b>	Diário Oficial da União
<b>EFA</b>	Educação Física Adaptada
<b>FESP</b>	Fundação de Ensino Superior de Pernambuco
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento

<b>FUFSE</b>	Fundação Universidade Federal de Sergipe
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
<b>GCE</b>	Grupo de Consultoria Externa
<b>IBC</b>	Instituto Benjamin Constant
<b>IEFD</b>	Instituto de Educação Física e Desportos
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>IFAPA</b>	International Federation of Adapted Physical Activity
<b>INES</b>	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
<b>ISAPA</b>	International Symposium of Adapted Physical Activity
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NEE</b>	Necessidade Educativa Especial
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>OPS</b>	Organização Pan-Americana de Saúde
<b>OREALC</b>	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
<b>PAED</b>	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
<b>PCD</b>	Pessoa com Deficiência
<b>PLANTE</b>	Programa Nacional de Educação e Trabalho
<b>PNDH</b>	Programa Nacional de Direitos Humanos
<b>PNE</b>	Plano Nacional da Educação
<b>PNPG</b>	Plano Nacional de Pós-Graduação
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PROfuncionário</b>	Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público
<b>PRONAICA</b>	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
<b>RNDH</b>	Rede Nacional de Direitos Humanos
<b>SESPE</b>	Secretaria de Educação Especial
<b>SINAJUVE</b>	Sistema Nacional da Juventude
<b>SOBAMA</b>	Sociedade Brasileira da Atividade Motora Adaptada
<b>UCB</b>	Universidade Católica de Brasília
<b>UDESC</b>	Universidade do Estado de Santa Catarina

<b>UEG</b>	Universidade do Estado da Guanabara
<b>UEL</b>	Universidade Estadual de Londrina
<b>UFES</b>	Universidade Federal do Espírito Santo
<b>UFMG</b>	Universidade Federal De Minas Gerais
<b>UFMT</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>UFPEL</b>	Universidade Federal de Pelotas
<b>UFPR</b>	Universidade Federal do Paraná
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UFRN</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UFSCAR</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UFSM</b>	Universidade federal de Santa Maria
<b>UFTM</b>	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
<b>UFV</b>	Universidade Federal de Viçosa
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência
<b>UNESP/MAR</b>	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Marília
<b>UNESP/RC</b>	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Rio Claro
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>UNICSUL</b>	Universidade Cruzeiro do Sul
<b>UNIMEP</b>	Universidade Metodista de Piracicaba
<b>UNIVERSO</b>	Universidade Salgado de Oliveira
<b>UNOPAR</b>	Universidade Norte do Paraná
<b>UPE</b>	Fundação Universidade de Pernambuco
<b>USJT</b>	Universidade São Judas Tadeu
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
2 METODOLOGIA.....	24
2.1 Capítulo 1 – Introdução.....	24
2.2 Capítulo 2 – Metodologia.....	24
2.3 Capítulo 3 – Dimensão sociopolítica do processo inclusivo.....	24
2.4 Capítulo 4 – Legislação: ações legais referentes à educação da pessoa com deficiência no Brasil.....	24
2.5 Capítulo 5 – Conhecimento acadêmico: produção científica referente à inclusão da pessoa com deficiência na Educação Física.....	26
2.6 Capítulo 6 – Prática profissional: atuação dos professores de Educação Física Escolar perante a inclusão educacional.....	29
2.7 Capítulo 7 – Inclusão Estruturada: uma inclusão fundamentada na tríade legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional.....	33
2.8 Capítulo 8 – Considerações finais.....	33
3 DIMENSÃO SOCIOPOLÍTICA DO PROCESSO INCLUSIVO.....	34
3.1 Inclusão educacional .....	37
3.2 Educação Física inclusiva .....	54
4 LEGISLAÇÃO: AÇÕES LEGAIS REFERENTES À EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL.....	65
4.1 Ações legais promulgadas.....	66
4.1.1 Período de 1960 – 1964: a primeira LDB.....	67
4.1.2 Período de 1965 – 1969: a Constituição de 1967.....	68
4.1.3 Período de 1970 – 1974: a segunda LDB e a criação do CENESP.....	69
4.1.4 Período de 1975 – 1979: a reafirmação dos direitos da pessoa com deficiência.....	70
4.1.5 Período de 1980 – 1984: o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”.....	71
4.1.6 Período de 1985 – 1989: a Constituição de 1988 e a criação da CORDE.....	72
4.1.7 Período de 1990 – 1994: a implantação de uma “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”.....	74

4.1.8 Período de 1995 – 1999: a terceira LDB e a criação do CONADE.....	77
4.1.9 Período de 2000 – 2004: o primeiro “Plano Nacional de Educação” .....	79
4.1.10 Período de 2005 – 2009: Conferências e convenções sobre a PCD.....	82
4.1.11 Período de 2010 – 2015: o segundo “Plano Nacional de Educação” e a “Lei Brasileira de Inclusão da PCD” .....	87
4.2 Discussões e considerações a respeito das ações legais de 1960 a 2015.....	95
5 CONHECIMENTO ACADÊMICO: PRODUÇÃO CIENTÍFICA REFERENTE À INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	110
5.1 O ensino superior brasileiro.....	110
5.1.1 O ensino superior em Educação Física.....	118
5.2 O conhecimento acadêmico dos programas de pós-graduação nível stricto sensu em Educação Física sobre a pessoa com deficiência: resultados e discussões.....	122
5.2.1 Os programas de pós-graduação nível stricto sensu em Educação Física.....	122
5.2.2 Os estudos de Educação Física sobre a pessoa com deficiência.....	133
5.2.3 Os estudos de Educação Física sobre a inclusão da pessoa com deficiência.....	170
5.2.3.1 Síntese dos conhecimentos produzidos nos estudos de Educação Física sobre a inclusão da pessoa com deficiência.....	196
5.2.3.1.1 Formação de professores de Educação Física.....	197
5.2.3.1.2 Particularidades presentes na instituição escolar.....	204
5.2.3.1.3 Processo inclusivo global.....	215
5.2.3.1.4 Breve reflexão sobre os estudos.....	220
6 PRÁTICA PROFISSIONAL: ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PERANTE A INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	226
6.1 A prática profissional: resultados e discussões.....	227
6.1.1 Caracterização dos professores.....	229
6.1.2 Fontes de conhecimento para a atuação docente.....	235
6.1.3 Professores e a prática inclusiva.....	242
7 INCLUSÃO ESTRUTURADA: UMA INCLUSÃO FUNDAMENTADA NA TRÍADE LEGISLAÇÃO, CONHECIMENTO ACADÊMICO E PRÁTICA PROFISSIONAL .....	259
7.1 A inclusão estruturada.....	262

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	275
REFERÊNCIAS.....	280
APÊNDICE – Instrumento de coleta de dados: questionário.....	316
ANEXO – Parecer do Comitê de Ética.....	318

# 1 INTRODUÇÃO

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (EDUARDO GALEANO).

Somos mesmo todos iguais ou, de fato, todos diferentes?

Seja na escola, no mercado de trabalho ou em qualquer que seja o cenário social, esse questionamento abrange uma questão que tem permeado as discussões das últimas décadas sobre a diversidade. A defesa da igualdade apareceu como uma forma inicial de abarcar a todos nos diferentes contextos da sociedade. Com o desenvolvimento científico-reflexivo social, essas indagações passaram a se fundamentar sob uma ótica da alteridade, propiciando uma conscientização sobre a diferença ser inerente a todo ser humano e ressaltando a necessidade de cada individualidade ser aceita e respeitada sem julgamentos em relação a uma possível superioridade ou inferioridade. Sequentemente, à igualdade foram atribuídas as oportunidades e os direitos de participação e atuação social de todos, independentemente das singularidades que os compõe.

Compreendemos que cada indivíduo possui particularidades que os diferenciam uns dos outros; por vezes discretas outras discrepantes, por vezes derivadas da diversidade genética e cultural – como tonalidade de pele ou padrão alimentar e de vestimentas – e, em outras, por comprometimentos das estruturas ou funções corporais – como condições de deficiência.

Em relação à presença de condições de deficiências, o processo de aquisição de respeito e de valorização das potencialidades dos que as possuem foi influenciado pelos diferentes contextos socioculturais e períodos históricos. Estas já foram exaltadas positivamente como pelos povos Tupinambás, da América Latina, que honravam pessoas que as possuíssem com posições relevantes na sociedade, e pelos egípcios com sua generosidade com os anões. Em outras sociedades e momentos, foram condenadas como as deficiências físicas, em Esparta, ao serem atribuídas aos pecados de vidas anteriores ou à presença de maus espíritos (SILVA, 1987). Com a estruturação de uma sociedade industrializada, tecnológica e informativa, durante a implantação do sistema capitalista na maioria das nações e do desenvolvimento dos conhecimentos de cunho científico, as explicações místicas e religiosas sobre as deficiências foram substituídas pelas de caráter racional, proporcionando entendimento acerca dessas alterações em nível biofisiológico. Mas, ao mesmo tempo em que

passaram a ser compreendidas também foram negadas e segregadas por serem associadas aos empecilhos à construção dessa nova sociedade almejada.

No entanto, essa mesma sociedade que as negou em prol do seu desenvolvimento econômico globalizado, forneceu bases para que novas formas de pensar e interagir com os outros se originassem, culminando na organização de movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência para a conquista da sua cidadania. Cientes de tal circunstância, ações políticas e econômicas iniciaram atuações para o atendimento a essas reivindicações, mas associando-as aos seus interesses econômicos vigentes, agindo de forma a transformarem essas pessoas em contribuintes à construção socioeconômica, ofertando possibilidades educacionais e trabalhistas, principalmente, para que atuassem como fabricantes e consumidores de produtos e ações sociais. Em vista disso, autores, como Aranha (2001), têm entendido que o princípio de inclusão social dessa população encontrou suporte para se desenvolver a partir das pretensões do sistema sócio-político-econômico defensor da diminuição das responsabilidades sociais do Estado associado ao seu caráter globalizador.

Entre conscientizações humanistas e interesses político-econômicos, as pessoas com deficiências alcançaram, na sociedade vigente, direitos à cidadania há séculos almejados.

No cenário educacional, a entrada e a participação dessa população nas escolas regulares foram instigadas, principalmente, pela Declaração publicada em Salamanca, na Espanha, em 1994, a qual sugeriu a denominada educação inclusiva, com as escolas regulares necessitando se adequarem e se capacitarem para receber e proporcionar alta qualidade de ensino a essas pessoas conjuntamente com os demais alunos, proposta esta oficializada no Brasil por meio de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996 (BRASIL, 1994a, 1996).

Contudo, se o sistema brasileiro de ensino já era alvo de ferrenhas críticas quanto à qualidade ofertada para a população em geral, com a proposta inclusiva e sua exigência de disponibilização de ensino de qualidade também às pessoas com deficiência, dificuldades ainda maiores despontaram sobre como e o que fazer para o alcance desse objetivo frente às diferentes necessidades dos alunos e às inúmeras fragilidades já existentes nas instituições escolares.

Especificamente na disciplina de Educação Física, multiplicaram-se os relatos a respeito da precariedade nos cursos de formação de professores, com disciplinas teóricas acerca das pessoas com deficiência desvinculadas de vivências práticas e das outras disciplinas da grade curricular; das dificuldades das escolas regulares na realização de adaptações na

organização didática, curricular, material, estrutural e de avaliação; e de ações docentes descontextualizadas e inseguras para uma intervenção inclusiva na prática, além de um desconhecimento sobre as especificidades e definições da proposta inclusiva (FILUS, 2011; SEABRA JR., 2012; CARVALHO, 2014; SALERNO, 2014; SANCHES JUNIOR et al, 2015). Uma nítida distância entre as teorias e determinações legais referentes à inclusão e a forma como esta vinha ocorrendo na comunidade escolar foi percebida, com dificuldades de fazer do planejamento teórico uma realidade prática (SILVA; SEABRA JUNIOR; ARAÚJO, 2008; CARVALHO; ARAÚJO, 2018).

Discussões abarcadas por dúvidas e conflitos teórico-práticos irromperam nos três elementos que fundamentam a construção da educação inclusiva: nas ações legais, as quais são mandatórias ao seu estabelecimento oficial ao definirem os direitos e deveres de todos os envolvidos; nas pesquisas dos programas de pós-graduação, que possuem a responsabilidade da construção de conhecimentos necessários para capacitar os futuros docentes em uma ação segundo as determinações legais; e nas práticas diárias dos professores já em atuação nas escolas regulares que, fundamentada nos dois elementos anteriores, possuem por função recepcionar e atender com qualidade esses novos alunos.

Notando as dificuldades na atuação docente com alunos com deficiência nas escolas regulares, em detrimento das definições legais e acadêmicas já estabelecidas, com constantes relatos de dúvidas e conflitos sobre o que seria e como organizar uma prática de fato inclusiva, tornou-se relevante uma reunião dos conceitos teóricos e legais que definiram e estabeleceram o processo inclusivo no Brasil, retomando e especificando, em um único estudo, os entendimentos e informações conceituais produzidos ao longo das últimas décadas nos variados documentos elaborados.

Com similar relevância, mostrou-se impreterível uma verificação sobre a forma como esses conceitos são usufruídos pelos professores de Educação Física do ensino básico para fundamentar a construção das suas aulas, para que seja possível identificar as causas dessas constantes dúvidas e de, conseqüentemente, ações descontextualizadas e insuficientes para que a ação inclusiva ocorra com qualidade. A inclusão está estabelecida legalmente, e a Educação Física passa por um processo de reorganização que, iniciado na década de 1980, nesse momento tem necessidade de absorver os ideias inclusivos e se consolidar enquanto uma prática direcionada a todos.

Dessa forma, envolvemo-nos nesse estudo com a pretensão de fazer uma releitura da construção geral da inclusão educacional no cenário brasileiro, direcionando-nos ao

contexto da Educação Física. Para isso, analisamos, em relação ao aluno com deficiência, a construção da legislação referente à inclusão educacional; a elaboração da produção científica dos programas de pós-graduação nível *stricto sensu* em Educação Física sobre a inclusão dessa população; e a atuação dos professores de Educação Física Escolar; verificando suas organizações, direcionamentos e possíveis interações entre os três elementos, propiciando um panorama do caminho percorrido pela educação inclusiva.

A inclusão faz referência a englobar a todos, inclusive aqueles que apresentam alguma característica ou condição que pode dificultar sua participação em uma dada atuação social, a qual pode ser a presença de uma deficiência, de uma diferença regional ou cultural, de timidez ou obesidade, dentre outras. Cada um desses itens compreendem peculiaridades a serem discutidas e consideradas a respeito de seu processo inclusivo. Dessa forma, buscando maior uniformidade das discussões, foi delimitada, nesse estudo, a questão concernente à inclusão das pessoas que apresentam alguma condição de deficiência.

Assim, esse trabalho possibilita uma elucidação do processo inclusivo de uma forma ampla, reunindo informações sobre os principais alicerces da prática inclusiva - a legislação, os conhecimentos acadêmicos e a prática docente -, além de discorrer sobre uma reflexão contribuinte para direcionar a organização desse emaranhado de entraves que tem se formado quando da implantação efetiva da inclusão.

## **2 METODOLOGIA**

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Devido à complexidade do objetivado por meio desse estudo, três metodologias distintas foram empregadas ao longo dos seus capítulos constituintes, diferentes em sua organização, mas articuladas a uma mesma finalidade, as quais são relevantes de serem explicitadas, nesse momento, para maior compreensão dos dados percorridos na sequência do presente texto.

### **2.1 Capítulo 1 - Introdução**

Inicialmente, uma apresentação geral do tema desse estudo foi realizada, esclarecendo sua finalidade em explanar sobre os três principais elementos constituintes da inclusão educacional – a legislação, o conhecimento acadêmico e a prática profissional.

### **2.2 Capítulo 2 - Metodologia**

No segundo capítulo, foram expostas informações a respeito da forma de estruturação e organização metodológica desse estudo, especificando os procedimentos adotados para a obtenção dos dados apresentados a respeito de cada um dos elementos da tríade.

### **2.3 Capítulo 3 - Dimensão sociopolítica do processo inclusivo**

Neste capítulo, os precursores sociais e históricos da inclusão foram resgatados, proporcionando uma compreensão do contexto no qual a educação brasileira está imersa em seu caminhar para a sua adaptação enquanto prática inclusiva, bem como do plano de fundo no qual esse estudo foi desenvolvido.

### **2.4 Capítulo 4 - Legislação: ações legais referentes à educação da pessoa com deficiência no Brasil**

Após uma contextualização inicial elucidada nos capítulos anteriores, o Capítulo 4 teve por objetivo descrever e refletir sobre o primeiro elemento constituinte da inclusão educacional: as ações legais promulgadas no Brasil acerca da educação das pessoas com deficiência, as quais influenciaram a organização das diversas disciplinas que compõe o currículo escolar, como a Educação Física.

Para isso, foi elaborada uma pesquisa documental. Segundo Gil (2008), a diferença entre a pesquisa documental e a bibliográfica reside na natureza das fontes; a pesquisa bibliográfica utiliza produções desenvolvidas por diversos autores sobre um tema específico, enquanto a documental se fundamenta em materiais ainda não submetidos a um tratamento analítico. Dessa forma, as fontes documentais podem ser de primeira mão – sem recepções anteriores de nenhum tipo de análise, como documentos oficiais, filmes e contratos – ou de segunda mão – quando já receberam alguma forma de organização, como relatórios de pesquisa e tabelas estatísticas.

Ainda de acordo com o mesmo autor, há inúmeras vantagens na exploração dessa tipologia de pesquisa, como possibilitar o conhecimento do passado de forma objetiva superando a subjetividade de metodologias como as oriundas da percepção de respondentes, permitir a investigação dos processos de mudanças social e cultural, obter dados com menores custos e, ainda, proporcionar uma aquisição de informações sem ocasionar possíveis constrangimentos aos sujeitos da pesquisa.

Logo, como procedimentos metodológicos, as principais ações legais nacionais referentes à educação inclusiva foram identificadas no banco de dados da Base Legislação do Brasil, a qual é disponibilizada eletronicamente pelo Portal da Legislação (2016) com a finalidade de divulgar o ordenamento jurídico nacional. Neste banco de dados, foi investigado o termo “educação” no período de 1960 à 2015, englobando o período desde a ocorrência da elaboração principiante de uma diretriz nacional para a educação (LDB/61), na qual foi garantido pela primeira vez o direito dos “excepcionais” à educação, até a meia década vigente. Após a leitura do título e conteúdo de todas as ações encontradas, como critério de inclusão, foram selecionadas as com apontamentos sobre a educação da pessoa com deficiência, ou seja, que incidiram no sistema educacional da pessoa com deficiência. Por outro lado, foram excluídas aquelas que não faziam referência à construção da educação destinada a essa população.

Para os dados encontrados, foi empregada a análise documental com categorização. Os autores Lüdke e André (1986) definiram essa forma de tratamento dos

dados como aquela realizada, inicialmente, pela caracterização do documento, que pode ser classificado como oficial (exemplo: decretos), técnico (exemplo: relatórios) ou pessoal (exemplo: cartas), seguida por uma organização, análise, registro e interpretação das informações contidas nos mesmos. Assim, foi realizado o agrupamento das legislações em períodos de 05 anos, com exceção do último período considerado o qual englobou 6 anos, para seu registro e descrição. Ao explorar uma quantidade significativa de ações legais, na interpretação dos dados foi desenvolvida uma ponderação sobre esses documentos de forma coletiva, buscando um entendimento pedagógico do tema, uma vez que uma especificação aprofundada individual a cada uma delas desvincular-se-ia do objetivo de proporcionar uma compreensão da construção do cenário legal sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência de uma forma ampla.

## **2.5 Capítulo 5 - Conhecimento acadêmico: produção científica referente à inclusão da pessoa com deficiência na Educação Física**

Neste momento, a finalidade do estudo foi identificar e analisar o segundo elemento da tríade, o conhecimento acadêmico produzido sobre esse tema, verificando as pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado produzidos em cursos de pós-graduação em Educação Física, credenciados pelo Ministério da Educação (MEC), acerca da temática da inclusão da pessoa com deficiência.

Foi, então, empreendida uma revisão sistemática de literatura, a qual tem por objetivo mapear todo o conhecimento produzido acerca de uma questão específica, ou seja, determinar o estado da arte de um tema de estudo. Por esse processo de revisão, foram reunidas e sintetizadas as pesquisas desenvolvidas sobre a determinada questão, com a interpretação e organização dos resultados destas segundo suas similaridades e diferenças em prol de identificar possíveis lacunas, reinterpretar resultados e direcionar o caminhar dos estudos futuros sobre tal temática (GOMES; CAMINHA, 2014).

Segundo Castro (2001, p. 01), esse procedimento pode ser entendido como "uma revisão planejada para responder a uma pergunta específica e que utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos [...]". As revisões são indispensáveis para a articulação dos diferentes conhecimentos produzidos assim como para fundamentar as pesquisas seguintes. Dessa forma, "a revisão sistemática figura como método útil - embora ainda pouco explorado - para as ciências do movimento humano,

oferecendo capacidade de síntese e novos direcionamentos" (GOMES; CAMINHA, 2014, p. 398).

Para o alcance desse objetivo, essa fase da pesquisa desdobrou-se com critérios bem definidos e especificados, delineada metodologicamente de forma clara para garantir a confiabilidade de seus dados e permitir sua reprodutibilidade científica.

Portanto, foi estruturada em 7 passos, segundo a proposta de Higgins e Green (2011), sendo eles: 1 - formulação da pergunta (contendo a definição dos estudos a serem objeto da pesquisa); 2 - localização e seleção dos estudos (com especificação das fontes e bases de dados utilizadas); 3 - avaliação crítica dos estudos (determinando dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos encontrados); 4 - coleta de dados (com caracterização e reunião das informações presentes nos estudos); 5 - análise e apresentação dos dados (por meio do agrupamento dos estudos para maior compreensão de seus dados); 6 - interpretação dos dados e 7 - aprimoramento e atualização da revisão (com sugestões para o caminhar do estado da arte).

Em relação à análise dos dados, as revisões sistemáticas podem ser definidas como qualitativas, quando buscam ampliar a interpretação do objetivo de pesquisa por meio da comparação entre semelhanças e diferenças dos estudos; quantitativas, empregando métodos estatísticos para a análise de seus resultados, sendo denominado de análise de dados por metanálise; ou, ainda, integrativa, quando explora tanto técnicas qualitativas quanto estatísticas, buscando diferentes perspectivas para a interpretação de um fenômeno (GOMES; CAMINHA, 2014).

Á vista disso, esse estudo foi estruturado da seguinte forma:

- *Fase 1 – Formulação da pergunta:* buscou-se responder à quais os conhecimentos produzidos pelas pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado em cursos de pós-graduação em Educação Física, credenciados pelo MEC, referentes à temática da inclusão da pessoa com deficiência, assim como qual o caminhar trilhado por essa área de pesquisa.

- *Fase 2 – Localização e seleção dos estudos:* sendo a CAPES a instituição regulamentadora dos cursos reconhecidos e aceitos oficialmente pelo MEC, no Brasil, foram selecionados os cursos de pós-graduação nível stricto sensu em Educação Física em funcionamento e com reconhecimento nacional, segundo as resoluções da CAPES do triênio de 2010-2012 para a seleção das instituições.

Os trabalhos finais dos cursos de mestrado e doutorado (dissertações e teses) foram selecionados como as fontes a serem analisadas, por entender que compreendem uma

construção de conhecimento com maior fundamentação devido a sua elaboração durante todo o período do curso, sendo, portanto, uma alternativa aos estudos das pesquisas publicadas em periódicos que muitas vezes acabam por se tornar pontuais, sintetizados e, até mesmo, derivados desses próprios trabalhos finais. Almejou-se, com esse critério de seleção dos estudos, o respeito às determinações vigentes da CAPES seguindo os programas reconhecidos pela mesma, mas com valorização dos conhecimentos abarcados pela formação global proporcionada por esses cursos de pós-graduação.

Nesse processo, inicialmente foram identificados, no domínio eletrônico da CAPES, os programas reconhecidos nacionalmente. Em cada um destes, foi realizada uma busca de suas teses e/ou dissertações produzidas, disponíveis no portal eletrônico da CAPES e na página eletrônica da biblioteca de cada instituição de ensino. Todos os trabalhos finais de pós-graduação de cada instituição de ensino superior foram verificados quanto a sua temática para a seleção dos referentes à pessoa com deficiência, por meio da leitura do título e resumo.

- *Fase 3 – Avaliação crítica dos estudos:* Como critério de inclusão, foram incorporados nessa pesquisa os estudos produzidos nos programas de pós-graduação em Educação Física, credenciados pelo MEC, com temática relacionada à pessoa com deficiência, produzidos desde a criação de cada programa até dezembro de 2015, mesmo período final de tempo no qual as legislações foram analisadas no capítulo anterior, com resumo ou trabalho completo disponibilizados eletronicamente. Foram excluídos os trabalhos que não traziam como assunto principal ou público alvo de estudo a população com deficiência e os que não possuíam disponibilização do resumo ou trabalho completo eletronicamente. Para a demarcação da temática dos estudos a serem analisados, como condição de deficiência foram consideradas as definições vigentes na legislação do Brasil, a qual elege dentro desse grupo as condições de deficiência física, auditiva, visual, intelectual (BRASIL, 2014) e autismo (BRASIL, 2012).

- *Fase 4 – Coleta de dados:* Nessa fase, foram caracterizadas as instituições de ensino superior (IES) e seu respectivo programa de pós-graduação quanto a sua história e organização do programa. Foram, na sequência, especificados também os estudos selecionados para essa pesquisa, após aplicados os critérios de inclusão e exclusão anteriormente explicitados, quanto a sua instituição, data de publicação, autores, orientadores e temática.

- *Fase 5 – Análise e apresentação dos dados, Fase 6 – Interpretação dos dados e Fase 7 – Aprimoramento e atualização da revisão:* As três últimas fases foram

desenvolvidas conjuntamente com a apresentação e discussão dos dados, ao mesmo tempo no qual, ao final desse processo sugestões foram elencadas para o direcionamento dessa área de pesquisa.

A análise dos dados foi realizada por uma análise integrativa, composta por uma fundamentação qualitativa, mas com uso de procedimentos quantitativos para maior compreensão das informações. Para isso, os trabalhos não foram divididos em dissertações e teses, mas foram analisados conjuntamente como estudos derivados dos programas de pós-graduação nível *stricto sensu*. À análise integrativa foi associado o processo de categorização no qual os resultados encontrados foram agrupados em 3 categorias de análise: Os programas de pós-graduação nível *stricto sensu* em Educação Física, Os estudos de Educação Física sobre a pessoa com deficiência e Os estudos de Educação Física sobre a inclusão da pessoa com deficiência. Esta última categoria foi composta pelas subcategorias de Quantificação dos estudos; Caracterização dos estudos; Aspectos metodológicos e Síntese dos conhecimentos produzidos nos estudos de Educação Física sobre a inclusão da pessoa com deficiência.

## **2.6 Capítulo 6 - Prática profissional: atuação dos professores de Educação Física Escolar perante a inclusão educacional**

Uma pesquisa de campo se mostrou necessária para o fornecimento de um quadro do terceiro elemento da tríade analisada, a prática profissional, a qual foi articulada com o objetivo de verificar a construção da prática pedagógica dos professores de Educação Física Escolar no contexto da educação inclusiva, assim como as fontes de conhecimento exploradas por estes para fundamentar a sua prática. Tal pesquisa submetida ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Campinas, com parecer de aprovação número 1.120.171.

Essa fase do estudo possuiu uma natureza qualitativa, uma vez que, segundo Ludke e André (1986), a coleta dos dados ocorreu de forma direta no seu ambiente natural por meio de um pesquisador, com estes analisados de forma predominantemente descritiva. Foi, ainda, desenvolvido por meio de um estudo de caso, o qual se refere a uma pesquisa na qual um grupo é delimitado dentro de um ambiente amplo para ter suas características investigadas, visando uma compreensão acerca de dada realidade e sua possível forma de ocorrência na sociedade (LUDKE; ANDRE, 1986). De forma complementar, Gil (2008) enfatizou que o estudo de caso permite analisar situações da realidade que ainda não se encontram esclarecidas, identificar o contexto no qual determinado fenômeno ocorre e, ainda,

explicar possíveis influências e variáveis que não são possíveis de identificação por meio de experimentos e levantamentos padronizados.

Para tanto, a coleta de dados ocorreu mediante a aplicação de um questionário aos professores de Educação Física do ensino fundamental I e II da rede municipal de Americana, São Paulo.

Como sujeitos participantes, foram selecionados os professores de Educação Física da rede municipal de Americana, do nível de ensino fundamental, por entender que todos estão circunscritos dentro de uma mesma orientação e determinações políticas, as implantadas no município em questão. Como critério de inclusão, foram selecionados todos os docentes efetivos dessa disciplina nessa rede de ensino concordantes em participar da pesquisa; já os referentes à exclusão, foram desconsiderados os professores eventuais ou temporários.

O local selecionado para essa fase do estudo foi definido como as escolas da rede municipal de ensino fundamental de Americana, São Paulo. Foi escolhida uma única rede de ensino por entender que esta proporciona uma mesma diretriz pedagógica para as instituições que dela fazem parte. Ademais, a rede selecionada foi a pública devido a ser esta a que atende a maior parte dos alunos brasileiros<sup>2</sup> e a estabelecida como direito de todos os cidadãos. Foi almejado, ainda, maior uniformidade nas atuações dos professores, especificando o nível de ensino fundamental para essa pesquisa, uma vez que diferentes níveis de ensino possuem um público alvo com variadas faixas etárias e objetivos, os quais podem culminar em peculiaridades que interferem no processo inclusivo.

Para além dessas informações, Ludke e André (1986) ressaltaram que ainda é preciso compreender o contexto no qual as ações se manifestaram para que seja possível um esclarecimento acerca de possíveis influências do local estudado nos resultados obtidos. Dessa forma, cabe um breve detalhamento do município de Americana, o selecionado para esta pesquisa.

A cidade de Americana está localizada na região Leste do Estado de São Paulo, fazendo parte da Região Metropolitana de Campinas. Foi fundada em 27 de agosto de 1875, com a chegada de Antônio Machado de Campos, Antônio de Sampaio Ferraz, Francisco de São Paulo e André de Campos Furquim. Nesse momento inicial, havia o cultivo da cana de açúcar, aguardente, café e melancia. A partir de 1865, a cidade recebeu a imigração norte-americana, italiana e alemã, impulsionando a industrialização no município com o

---

<sup>2</sup> Segundo dados do Censo Escolar realizado em 2015, 78,9% dos estudantes do ensino básico estão matriculados em instituições escolares públicas (BRASIL, 2016).

aprimoramento do cultivo de algodão e, posteriormente, da indústria têxtil, principalmente. Com uma economia ainda movida, predominantemente, por essas indústrias, o município é reconhecido como a Capital do Rayon e um dos polos têxteis mais importantes do país (PREFEITURA DE AMERICANA, 2016).

O município conta, atualmente, com aproximadamente 226.000 habitantes. No Índice Paulista de Responsabilidade Social, Americana está inserida no grupo de municípios com nível elevado de riqueza e bons níveis nos indicadores sociais; sendo que 93,8% da sua população apresenta nenhuma, média ou baixa vulnerabilidade social. A cidade apresenta uma taxa de urbanização de 99,8%, e taxa de analfabetismo de 3,70%. Na sua rede municipal de ensino fundamental, possui 06 Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) e 03 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), os quais atendem, aproximadamente, 6.700 alunos (PREFEITURA DE AMERICANA, 2016).

Neste cenário, a pesquisa foi desenvolvida, após encaminhamento e aprovação da mesma pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Campinas, por meio do número de parecer 1.120.171.

Como procedimentos metodológicos, de princípio foram identificadas as escolas pertencentes a essa rede municipal de ensino por dados obtidos pelo domínio eletrônico oficial da cidade, o qual informou o nome, endereço, telefone e equipe de coordenação de cada instituição. Posteriormente, foi realizado um primeiro contato telefônico com cada uma das escolas, com breve explicação a respeito da pesquisa e agendamento de data para a ida ao local. Neste momento, a pesquisa foi apresentada à direção e/ou coordenação e, após aprovação da mesma, os professores de Educação Física foram convidados a participarem do estudo. Em dias fornecidos pela instituição, o próprio pesquisador compareceu às escolas para a entrega dos questionários aos professores de Educação Física, assim como para fornecer explicações sobre esse instrumento. Nesse momento, os professores concordantes em participar do estudo preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Já a análise dos dados obtidos foi realizada por categorização, com a concepção das categorias de “Caracterização dos professores”, “Fontes de informação para a atuação docente” e “Professores e a prática inclusiva”. Estes procedimentos foram apoiados pelo software Iramutec (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) (RATINAUD, 2009), hospedado no software R (R Development Core Team, 2011), o qual consiste em um programa destinado à apreciação de dados textuais. Neste programa, foi explorada a Nuvem de palavras, a qual representa graficamente e organiza as

palavras de acordo com as suas frequências, possibilitando rápida análise por meio da figura gerada a partir do corpus (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Acerca do questionário aplicado, o mesmo foi composto por questões abertas e fechadas. Segundo Gil (2008, p. 121):

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Nesse instrumento, ainda segundo o mesmo autor, as questões abertas permitem aos respondentes informarem suas respostas de forma dissertativa, possibilitando maior liberdade de exposição da mesma. Já nas questões fechadas, os sujeitos da pesquisa selecionam uma alternativa, dentre uma lista de opções, como a resposta correta.

Para a elaboração do questionário, foram seguidas as orientações de Gil (2008), inserindo apenas um número de questões rigorosamente necessário ao objetivo da pesquisa, evitando um instrumento extensivo que causasse incômodo ao respondente. Já a ordem das perguntas foi estruturada pela “técnica do funil”, caminhando das questões mais gerais para as mais específicas. Também foram empregadas estratégias para evitar possíveis incômodos aos respondentes, como evitando questões que poderiam causar constrangimentos e enfatizando o anonimato dos mesmos.

Anteriormente à aplicação do questionário foi realizado um projeto piloto denominado de pré-teste, ainda segundo orientações do mesmo autor. Neste, o instrumento foi aplicado e analisado por 2 professores de Educação Física Escolar especialistas não participantes dessa pesquisa, os quais o preencheram e identificaram falhas na sua redação, visando assegurar a validação e precisão do instrumento. Nesse momento, foram eliminadas 2 questões referentes à alterações ocorridas nas aulas após a inclusão de alunos com deficiência, e foram reorganizadas outras quatro questões em apenas duas.

Após as correções necessárias, o instrumento foi aplicado aos sujeitos dessa pesquisa. O questionário foi composto por questões abertas e fechadas a respeito da escolaridade dos professores, do contato docente com a legislação e as pesquisas acadêmicas concernentes à educação inclusiva, além de considerações sobre a prática inclusiva docente nas escolas regulares. Possui dez questões possibilitando a análise de diferentes dimensões de um mesmo tema de forma a permitir respostas mais completas e verificações mais profundas quanto à veracidade dos dados por meio da análise de possíveis congruências ou

ambiguidades apresentadas pelos respondentes. O instrumento se encontra em anexo ao final desse trabalho.

## **2.7 Capítulo 7 - Inclusão estruturada: uma educação fundamentada na tríade legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional**

Finalizadas as três fases investigativas desse estudo, foram abordadas considerações a respeito da construção e interação entre os elementos da tríade aqui examinados – legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional –, assim como ponderações para o direcionamento da construção da inclusão educacional de alunos com deficiência por meio de uma reflexão denominada de “Inclusão Estruturada”, ou seja, uma inclusão sustentada pela articulação entre esses elementos.

## **2.8 Capítulo 8 - Considerações finais**

Como organização final desse estudo, um último capítulo foi dedicado a reunir as reflexões desenvolvidas ao longo dos tópicos anteriores.

### 3 DIMENSÃO SOCIOPOLÍTICA DO PROCESSO INCLUSIVO

A inclusão é o resultado da soma das oportunidades bem-sucedidas que são possibilitadas a qualquer cidadão (PAULO FERREIRA DE ARAÚJO).

Deficiências acometem os contingentes populacionais desde o mais remoto período temporal. Todavia, mesmo presentes constantemente, as pessoas com tais condições foram submetidas à situações excludentes durante grande parte do decorrer histórico. Apenas a partir do século XX movimentos e ações sociais contribuíram decisivamente para a transformação desse cenário. Concomitantemente, as nomenclaturas atribuídas a essas pessoas alteraram-se de forma associada ao entendimento adquirido, em cada momento, sobre as deficiências.

No século XVI, uma das primeiras terminologias a ser amplamente empregada foi “infuncional” baseada no entendimento de não possuírem, as pessoas com deficiência, possibilidade de desempenharem funções na sociedade, sendo substituída por “inválidos”, no século XIX, referente a serem consideradas sem validade para a construção de uma sociedade trabalhadora e capitalista. No século XX, “incapazes” (sem capacidade física e intelectual) foi a denominação difundida até as décadas de 1950 e 1960, quando “defeituosos”, “deficientes” e “excepcionais” foram propostos, já com um princípio de cautela acerca da conotação trazida por tais nomenclaturas. Nos anos de 1980, o termo “pessoa portadora de deficiência” prevaleceu, difundindo uma valorização à condição humana ao alocar o vocábulo “pessoa” antes da condição de deficiência. Contudo, a palavra “portador” mostrou-se equivocada, uma vez que se refere, segundo as definições da língua portuguesa, a uma condição opcional, podendo deixar de ocorrer quando assim o desejar, não sendo esta a realidade de uma pessoa que possui uma deficiência (BIANCHETTI, 1995; SASSAKI, 2003; ZAVAREZE, 2009).

Logo após, estabeleceu-se, na década de 1990, as terminologias “pessoa com deficiência” (PCD) e “pessoa em condição de deficiência” como as mais adequadas referências a essa população, enfatizando a consideração da pessoa em primeiro momento e, apenas posteriormente, sua condição de deficiência. Com isso, atribuiu-se uma denominação respeitosa ao mesmo tempo no qual se explicitou os cuidados necessários possíveis de serem exigidos pela condição (SILVA; SEABRA JUNIOR; ARAÚJO, 2008).

Já o anterior termo “pessoa portadora de deficiência” foi abolido, sendo utilizado apenas quando da citação a uma norma legal remota a qual ainda traz dada definição.

Dessa forma, a deficiência passou a ser entendida como uma condição que resulta

de algum impedimento para a pessoa que a possui, a qual é submetida a uma desvantagem em relação a determinados fatores em comparação com pessoas que não possuem essa dada característica (SASSAKI, 2005; BRASIL, 2014).

Segundo a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, e ratificados no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2015, p. 01):

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

No cenário escolar, as primeiras nomenclaturas atribuídas a essa população foram, pelo Decreto-Lei nº 31.801, de 1941, “crianças idiotas”, “imbecis”, “cretinas”, “inaptas” e “anormais”. Nos anos seguintes, pelo Decreto-Lei nº 53.401, de 1945, os termos empregados foram “grandes ineducáveis” e “anormais ineducáveis”; pelo Decreto nº 35.752, de 1961, “atrasadas mentais”; pelo Decreto-Lei nº 45.832, de 1964, “diminuídas”, e, ainda, “deficientes”, “inadaptados” ou “diferentes”. Em sequência, com o princípio inclusivo despontando, as terminologias sugeridas foram de “excepcional”, “pessoa portadora de necessidades especiais” e “pessoa portadora de necessidades educativas (ou educacionais) especiais” (SOLER, 2005).

Com a abolição do termo “portador”, permaneceu empregado no cenário educacional a designação de “pessoas/alunos com necessidades educativas especiais” (NEE), demonstrando respeito ao manter a consideração à “pessoa” em primeiro lugar, mas também atentando-se às possíveis necessidades de adaptações educacionais em consequência a sua condição de deficiência. Buscou-se exaltar, com essa definição, os recursos, adaptações pedagógicas e arquitetônicas necessários para possibilitar a participação das pessoas com deficiência no sistema educacional.

Segundo Fernandes e Viana (2009, p.308):

Pessoas com NEEs apresentam, normalmente, impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem restringir sua participação efetiva na escola e na sociedade.

As promulgações brasileiras, por sua vez, especificaram que os alunos com

necessidades educativas especiais compreendem aqueles com deficiência, altas habilidades/superdotação (pessoas com potencial elevado de desempenho nos aspectos da capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento para artes visuais, dramáticas, música ou capacidade psicomotora) e com transtornos globais de desenvolvimento (os que apresentam alterações na interação social e comunicação, com interesses e comportamentos restritos, estereotipados e repetitivos) (BRASIL, 2008a).

Corroborando, Bueno (2001) destacou que o termo pessoas com necessidades educativas especiais engloba as pessoas com deficiência, mas não se restringe a essa população; incorpora, em seu conceito, todas as pessoas que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem durante sua trajetória acadêmica.

O que se observa é uma tendência em entender a escola como fornecedora de subsídios para que todos os alunos alcancem o desenvolvimento pleno objetivado pelo sistema educacional, podendo alguns estudantes exigir atenção e recursos extras apenas em alguns momentos, enquanto outros de forma mais constantes.

A compreensão desse processo de construção de novas nomenclaturas, assim como sobre os juízos por trás da denominação vigente, é relevante para a conscientização a respeito das dificuldades enfrentadas por essa população e da importância de ser utilizada uma terminologia adequada e respeitosa a todos os envolvidos. Nesse sentido, Smith (2008, p. 42) esclarece que:

- [...] existem duas regras básicas a serem seguidas:
1. Coloque a pessoa em primeiro lugar;
  2. Não confunda a pessoa com a deficiência.

Se, em primeiro momento, o repensar aos termos abriu espaço para a demonstração de respeito à pessoa por ele referenciada, e também às suas necessidades, hoje se pode questionar o uso contínuo dos mesmos. Não que dada condição de deficiência ou dificuldade deva ser encoberta ou negada, mas deve ser tratada com maior espontaneidade, sendo esta apenas uma condição a mais que pode exigir a atenção e cuidados durante a realização de algumas atividades em específico.

Os termos, mesmo os considerados mais adequados para esse momento, devem ser utilizados com cautela, evitando a imposição de rotulações e estigmas que interferem negativamente, e equivocadamente, no desenvolvimento de um aluno ou das atividades por ele desempenhadas, seja na sua vida acadêmica, profissional ou diária. Caminhando em

direção à construção de uma educação inclusiva, espera-se que as nomenclaturas, futuramente, possam ser utilizadas apenas para descrever determinadas características, já entendendo que seu grupo de alunos será sempre diferenciado e variado em suas potencialidades e dificuldades.

### **3.1 Inclusão educacional**

O processo de participação da pessoa com deficiência na sociedade, o qual culminou na determinação da construção de uma sociedade inclusiva, ocorreu atrelada ao caminhar de aceitação dessa população enquanto seres humanos e, em sequência, cidadãos.

Tal caminhar esteve envolto pela forma como se estabeleceu a relação entre o considerado dentro do padrão para um determinado grupo sociocultural e o não pertencente a este, relação esta que se fez presente desde a Antiguidade.

Tomando por base os estudos da Paleopatologia – ciência destinada ao estudo dos ossos pré-históricos e de suas patologias incapacitantes -, Silva (1987, p. 28) afirmou que “[...] muitos males incapacitantes de hoje sempre existiram, desde os primeiros dias do homem sobre a Terra”, mencionando, ainda, como exemplos destes as distrofias congênitas e/ou adquiridas por lesões traumáticas ou infecciosas, cegueira, surdez, paralisias e síndromes diversas.

A essas pessoas, diferentes formas de consideração foram destinadas, não se podendo generalizar a aplicação de procedimentos adotados em direção a essa população com deficiência e aos grupos minoritários ao longo das culturas pré-históricas ou primitivas, até os dias de hoje. Essa população, por vezes, foi retirada do convívio social e escondida pelas autoridades e pelas próprias famílias, sofrendo até mesmo exposição; enquanto, em outras ocasiões, galgou de aceitação e exaltação positiva (SILVA, 1987; RODRIGUES; KREBS; FREITAS, 2005).

Em relação à aceitação, algumas organizações sociais estabeleceram desde a simples tolerância até a honraria dos mesmos com posições relevantes na sociedade, como os povos denominados de Tupinambás, em parte da América Latina; Macri, na Nova Zelândia; e Xagga, na África. Já a exposição foi relatada com a alocação de pessoas com constituições corporais consideradas diferentes, como com alterações físicas, em locais de visitação, como no Jardim Zoológico de Montezuma, dos Astecas (SILVA, 1987; SILVA, 2005).

Essa exclusão, por sua vez, incidiu comumente em organizações sociais primitivas

compostas por indivíduos nômades que se deslocavam constantemente em busca de condições ambientais propícias a sua sobrevivência. Nestas, as pessoas com alguma condição de deficiência eram rotineiramente abandonadas por ser associadas a um impedimento, uma dificuldade a esses deslocamentos. Já durante a estruturação das sociedades antigas, como Atenas e Esparta, tais pessoas foram condenadas à morte, abandonadas ou isoladas em ambientes que as mantinham segregadas do restante social, devido à atribuição, à deficiência, a presença de maus espíritos ou pecados cometidos em vidas anteriores (JANNUZZI, 2006).

Nota-se que, apesar de ser predominante a rejeição às pessoas com deficiência durante maior parte do período histórico, essa rejeição ocorreu alternando-se com episódios de aceitação e tolerância, de acordo com os diferentes locais, povos e tipos de deficiência.

Se os gregos aceitavam a deficiência adquirida, por outro lado condenavam a congênita com infanticídio, morte imediata ou exposição. Os egípcios, por sua vez, condenavam a deficiência física e intelectual, independente do quadro ser congênito ou adquirido, mas eram generosos com os anões (SILVA, 2005).

A partir da Idade Média, com o fortalecimento da doutrina cristã, houve a imposição de um ideal religioso que pregou a existência de pessoas com deficiência como uma oportunidade oferecida por Deus para que os demais que viviam ao redor desta adquirissem a possibilidade de salvação e alcance da vida eterna ao agirem com compaixão. Com isso, passaram a ser instituídas locais destinados ao recebimento e à garantia da sobrevivência a esta população, contudo de forma reclusa da sociedade, como as Santas Casas de Misericórdia (BIANCHETTI, 1995; JANNUZZI, 2006).

Alcançando garantias para sua sobrevivência, algumas iniciativas isoladas de desenvolvimento de um trabalho pedagógico com as pessoas com deficiência ocorreram. Em 1260, com a criação do Hospital Quize Vings, pelo rei Luís IX, em Paris, foi ofertado atendimento aos soldados que adquiriram deficiência visual em combate. Posteriormente, em aproximadamente 1500, Pedro Ponce de Leon passou a ensinar os filhos de nobres que possuíam surdez a ler, escrever e calcular. Já no século XVIII, Charles Michel L'Épée, desenvolveu trabalhos educacionais destinados às pessoas com surdez, criando o primeiro Método de Sinais (MIRANDA, 2003; SILVA, 2010).

Em 1784, Valentin Haüy fundou, em Paris, o Instituto Real, a primeira escola para cegos. No ano de 1819, Louis Braille, um menino de dez anos com cegueira desde os três, chegou nesta escola desenvolvendo, em 1829, com o auxílio dos estudos de Charles Barbier De La Serre, um sistema educacional destinado às pessoas cegas, o denominado Método

Braille (MIRANDA, 2003; DIEHL, 2006; SILVA, 2010).

Segundo Smith (2008), a ampliação desse atendimento atingiu alcance relevante no século XVIII quando a compaixão e a pena ganharam espaço em meio à hostilidade, até então predominante, na forma de se pensar e se direcionar a essas pessoas devido, principalmente, aos avanços científicos da área médica, culminando na expansão de conhecimentos e de instituições especiais. O início desse período tem sido associado ao ano de 1799, quando uma criança foi encontrada nas florestas de Aveyron, chamada de “menino selvagem de Aveyron”, provavelmente abandonada por apresentar alguma condição de deficiência; encaminhada ao médico e educador de crianças surdas, Jean Marc Itard, em Paris, foi batizada de Victor. Possivelmente possuindo uma condição consequente da deficiência intelectual e da privação ambiental, Itard passou a aplicar técnicas com o objetivo de ensiná-lo a forma de vida em sociedade, sendo esse ensino respaldado por conteúdos relacionados à vida social, à bagagem intelectual, ao uso da fala e às operações mentais básicas. Itard alcançou alguns avanços, mas não a cura da condição do menino, o que era seu principal objetivo.

Ainda segundo o mesmo autor, Edouard Seguin, aluno de Itard, difundiu suas ideias pedagógicas nos Estados Unidos elaborando, em 1846, uma primeira instrução referente à Educação Especial direcionada às crianças com deficiência - “The moral treatment, hygiene, and education of idiots and others backward children” (O tratamento moral, higiênico e educação de idiotas e outras crianças atrasadas). A partir desse ímpeto, a Educação Especial foi difundida nos Estados Unidos e Europa, simultaneamente. Na Itália, Maria Montessori trabalhou com crianças com deficiência cognitiva propondo metodologias de aprendizagem por meio de experiências concretas; em 1817, Thomas Hopkins Gallaudet implantou programas de Educação Especial nos Estados Unidos, criando o Asilo Norte-Americano para Educação e Instrução dos Surdos e Mudos.

Averigua-se, portanto, que no século XIX estudos acerca da temática da pessoa com deficiência, os quais tiveram sua origem por iniciativa médica, passaram a ser explorados no atendimento dessa população por professores e educadores voltados para a tentativa de cura das condições de deficiência (CORREIA, 1997).

Contudo, desiludidos pela incapacidade em curar tais condições, as ações direcionadas às pessoas com deficiência, no período seguinte, não foram muitas. As propostas educacionais minimizaram-se e as atuações adquiriram caráter assistencialista, focalizando a proteção social dessas pessoas e isolando-as em instituições afastadas, durante o início do

século XX até o final da Segunda Guerra Mundial (SILVA, 2005; SMITH, 2008). Em sequência, em um contexto de alterações sociopolíticas, os temas relacionados à pessoa com deficiência alcançaram atenção mundial, a qual instigou o retorno do desenvolvimento das ações da educação e da psicologia, além das já presentes na medicina, que se refletiram no cenário social. Nessa conjuntura de ampliação das áreas que intervinham junto a essa população, o ano de 1981 foi declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, instigando os países a desenvolverem ações atinentes a essa população nos seus diferentes contextos sociais (CIDADE; FREITAS, 2002).

Pode ser notado, por conseguinte, 4 diferentes estágios de relação da sociedade com as pessoas com deficiência: 1) Na era pré-cristã, havia a predominância de negligência e maus tratos a essas pessoas; 2) Durante o cristianismo, houve um início de compadecimento em relação a essa população, protegendo-os de crueldades; 3) Entre os séculos XVIII e XIX, instituições especiais passaram a proporcionar um atendimento médico-pedagógico a essa população, contudo segregado do restante social e; 4) Na última parte do século XX, movimentos para a aceitação e garantia do direito de participação dessas pessoas na sociedade despontaram (KIRK; GALLAGHER, 1996).

Em relação ao Brasil, as ações concernentes à Educação Especial seguiram os mesmos estágios, contudo desdobraram-se em processos vagarosos. No princípio do período colonial, era constante a presença da deficiência congênita, sendo os recém-nascidos que as possuísem sacrificados pelos índios logo após o nascimento. Já entre os escravos, as deficiências adquiridas oriundas da carência nutricional, dos maus tratos e dos acidentes de trabalho predominavam (SILVA; ARAÚJO, 2012).

Caminhando ao período da institucionalização, as pessoas com deficiências eram mantidas em Santas Casas de Misericórdias e outras instituições construídas no país, que as recebiam, mas também as isolavam do convívio social, sem o desenvolvimento de um tratamento ou atendimento direcionado às suas necessidades. Nesse momento, a Constituição de 1824, em seu Título II, Artigo 8º, privava uma pessoa que possuísse alguma condição de deficiência dos direitos políticos, inclusive o educacional. Posteriormente, a difusão de ações internacionais sobre a temática passou a influenciar e estimular a elaboração de iniciativas no cenário nacional. Dessa forma, foi criada a primeira instituição de Educação Especial no Brasil, por meio do Decreto nº 1428, de 12 de setembro de 1854, por Dom Pedro II, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o qual se transformou no Instituto Benjamim Constant pelo Decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891. Um segundo instituto, ainda, foi instituído

pela Lei ° 839, de 26 de setembro de 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos, transformado em Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), pela Lei n° 3.198, de 06 de julho de 1957 (JANNUZZI, 2006). Mendes E. G. (2010) citou ainda a concepção de outras duas instituições, o Hospital Juliano Moreira, na Bahia, em 1874, destinado à assistência médica de pessoas com deficiência intelectual, e a Escola México, no Rio de Janeiro, em 1887, dispendo de atendimento às pessoas com as condições de deficiência física e intelectual.

No entanto, essas entidades, fundamentadas em pressupostos predominantemente médicos, recebiam apenas pequena parcela da população com deficiência. Tais ações não tiveram os desdobramentos esperados devido ao fato das origens de tais medidas serem incitadas pela presença de pessoas com essas condições específicas no cenário nobre, implementando-as para auxiliar as pessoas próximas, e não oriundas de uma sensibilização em relação às necessidades de todos com a dada deficiência.

De forma geral, não apenas a Educação Especial, mas também a educação convencional não foi uma preocupação do governo vigente na época, tão pouco durante muitos dos anos iniciais de construção do país. Grande parte da população brasileira era mantida sem alfabetização, seja pela manutenção de um regime de escravidão, seja, posteriormente, pela ênfase no trabalho rural nas monoculturas latifundiárias. Apenas com a industrialização e urbanização, no século XX, a escolarização passou a ser entendida como carente de criação de políticas para seu desenvolvimento (KASSAR, 2011).

À vista disso, após a Primeira Guerra Mundial, uma série de reformas nacionais na área educacional foi implantada sob a influência do movimento da Escola Nova. Esse movimento surgiu no final do século XIX, nos Estados Unidos e Europa, inflado por ideais de oposição ao ensino tradicional, os quais se difundiram por diversos países. No Brasil, essas reformas foram organizadas, principalmente, por Anísio Teixeira, o qual defendeu a educação como forma de transformação social em direção à construção da democracia, ou seja, incitou à construção de um ensino público de qualidade e acessível a todos, comprometido com a superação dos problemas sociais. Associando o processo educacional à tomada de consciência e autonomia dos alunos em substituição à anterior educação de reprodução de conteúdos orais e escritos, foi utilizado, no Brasil, como uma forma de alcance da modernização e desenvolvimento almejado. Nesse contexto de influências externas, professores estrangeiros foram recebidos no país, contribuindo para o desenvolvimento do cenário educacional e também influenciando os ideais e bases para a Educação Especial; dentre eles, a psicóloga Helena Antipoff auxiliou a implantar serviços de diagnósticos, classes especiais e escolas

especiais, como a primeira Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1932 (NUNES, 2000; MENDES, E. G., 2010).

No entanto, no Brasil permaneceu uma precariedade de iniciativas públicas destinadas especificamente à Educação Especial, sendo a ampliação desse sistema de ensino desenvolvida por familiares de pessoas com deficiência, os quais organizaram atendimentos populares englobando atividades educacionais, médicas e sociais, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), atuando de forma compensatória à ausência de políticas públicas sobre a questão.

Com atendimento educacional oferecido, predominantemente, dentro de instituições especiais, foi mantido um caminhar paralelo entre as escolas regulares e as especiais. Em sequência, surgiram classes especiais dentro das escolas regulares, destinadas ao recebimento das pessoas com deficiência, contudo de forma ainda separada dos demais. Apesar do surgimento dessas classes representarem uma iniciativa relevante para o atendimento educacional dessa população, na prática, o seu funcionamento acabou por contribuir, em alguns momentos, com a estigmatização dessa população, uma vez que inspeções passaram a ocorrer nas escolas regulares para identificação e classificação das crianças que deveriam ser encaminhadas para o atendimento separado, sob a alegação de uma prejudicar o desempenho da outra (JANNUZZI, 2006; BRASIL, 2008f).

O poder público brasileiro, por sua vez, desempenhava ações discretas, assumindo explicitamente a questão da Educação Especial, pela primeira vez, apenas por meio de campanhas direcionadas às discussões sobre as temáticas relacionadas a essa população. A primeira campanha ocorreu em 1957, a “Campanha para educação do surdo brasileiro”. Foram desenvolvidas, posteriormente, a “Campanha nacional de educação e reabilitação do deficiente da visão”, em 1958, e a “Campanha nacional de educação e reabilitação dos deficientes mentais”, em 1960 (MIRANDA, 2003, 2008).

Respectivamente, devido à intensa atuação dos movimentos sociais em defesa dos direitos dessa população, uma transformação nos princípios e paradigmas direcionados às pessoas com deficiência foi vivenciada na sociedade.

Na década de 1950, aproximadamente, a exclusão social, até então imposta a essas pessoas, passou a ser questionada com o surgimento do Princípio de Normalização. Por este conceito, proposto por Bank-Mikhelsen, na Dinamarca, em 1959, e consagrado por Bengt Nirje, na Suécia, foi destacada a necessidade da busca de métodos para proporcionar às pessoas com deficiência padrões e condições de vida semelhantes ao vivenciado na sociedade

(SMITH, 2008). Miranda (2008) destacou que, por esse princípio não se direcionavam apenas ações referentes ao cenário escolar, mas eram englobados variados aspectos presentes na vida diária em sociedade, como o mercado de trabalho, a família e a segurança social.

Contudo, essas propostas ainda eram desenvolvidas dentro de instituições especiais, ausentes de interação com a comunidade. Nesse momento, predominava-se o Paradigma da Institucionalização onde, segundo Aranha (2009), as pessoas com deficiência eram mantidas em instituições especiais ou residenciais, com atendimento vinculado à caridade e filantropia.

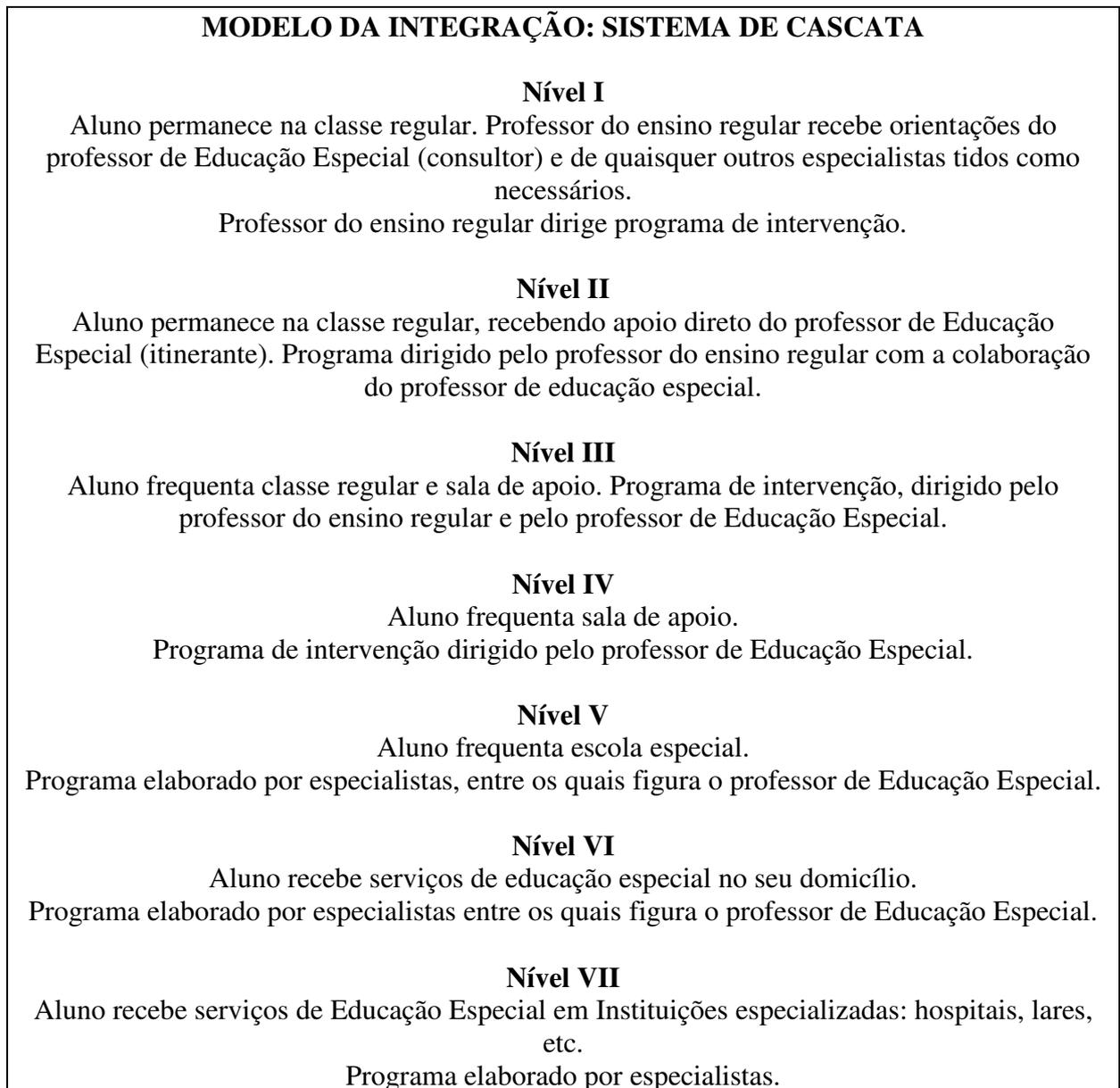
Essa manutenção das pessoas com deficiência de forma predominantemente segregadas do restante da sociedade passou a ser contestada culminando, entre as décadas de 1960 e 1970, na instituição no Princípio da Integração. Nessa fase, intencionou-se retirar as pessoas com deficiência de dentro das instituições especiais e inseri-las na sociedade, mas incumbindo a essas próprias pessoas a tarefa de se adaptarem para participarem do contexto social (SILVA; SEABRA JUNIOR; ARAÚJO, 2008).

Para Mendes (2006), essa transformação em direção aos ideais integracionistas foi alicerçada por uma série de fatores que despontaram a partir da década de 1960, dentre eles a intensificação dos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, e das pessoas com alguma condição de deficiência, que questionavam a segregação e difundiam os direitos de todos a um mesmo sistema educacional, instigando a implantação de ações políticas sobre a temática; o desenvolvimento da ciência referente aos métodos e formas de ensino, proporcionando possibilidades didáticas e pedagógicas para condições específicas de deficiência; e as próprias dificuldades econômicas nacionais em manter programas de Educação Especial em locais específicos a essa população, o que conduziu à aceitação das aspirações sociais como possibilidade de redução dos custos públicos com tal atendimento.

Nesse período, o Paradigma de Serviços norteava as ações, com a existência de serviços especializados para preparar as pessoas com deficiência para que estas pudessem assumir papéis na sociedade, ou participar da escola regular, caso assim se mostrassem capacitadas. Nesse contexto, a legislação brasileira teve sua primeira relevante atuação a essa questão, garantindo explicitamente o direito das pessoas com deficiência à educação e a sua alocação ao ensino regular sempre que possível, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961 (BRASIL, 1961; SOUZA; RIVEIRO; BRAUSTEIN, 2014).

Sobre esse período, Correia (1997) explicou que o processo de integração desses alunos no sistema educacional regular ocorreu como um sistema de cascata, onde os

educandos com deficiência foram alocados em diferentes níveis educacionais de acordo com o seu potencial apresentado, os quais compreendiam desde o Nível I, menos restritivo (a classe regular), até um totalmente restritivo, o Nível VII (as instituições especiais), conforme pode ser visualizado na Figura 1:



**Figura 1** – Sistema de cascata.

Fonte: Adaptado de Correia (1997)

Esse momento no qual havia o predomínio do Princípio da Integração e do Paradigma de Serviços trouxe acentuada contribuição ao iniciar as ações de inserção das pessoas com deficiência nos diferentes cenários e funções sociais. Apesar disso, a forma como essa admissão se delineou passou a ser contestada uma vez que as diferenças eram pouco

consideradas e a tentativa de adequação das pessoas para participarem de uma sociedade padronizada, na maioria das vezes, não era alcançada. Com isso, essas pessoas permaneciam segregadas, mas, dessa vez, alocadas fisicamente em espaços do contexto social.

As pressões dos movimentos sociais mantinham-se e os grupos marginalizados não mais se reprimiam às determinações que lhes eram impostas. Sucedeu, portanto, uma terceira fase composta pelo Princípio da Inclusão e respaldada por um Paradigma de Suportes (SOUZA; RIBEIRO; BRAUSTEIN, 2014).

Por esse terceiro ideal, a sociedade foi convocada a fornecer o suporte para as pessoas nela se inserirem e desempenharem papéis, ou seja, a se adaptar para permitir a inclusão com a participação ativa de todas as pessoas.

Especificamente acerca da inclusão educacional, segundo Brasil (1994a), a instituição escolar passou a ter a função de receber a todos os alunos, independente de suas dificuldades ou diferenças, proporcionando a estes a mesma qualidade de ensino e dispondo das adaptações necessárias para isso.

Pode-se entender que o conceito de inclusão superou a anterior proposta integracionista. Se no período precedente houve a preocupação predominante na alocação das pessoas com deficiência nos diversos setores da sociedade, com a proposta inclusiva não bastou a presença física dessa população nestes locais, mas foi iniciada uma luta para a participação efetiva e com qualidade destas nas diversas funções e cenários sociais, fundamentada por um entendimento de que a sociedade deveria receber e acolher as diversidades.

Já à Educação Especial, segundo Glat e Fernandes (2005), foi sugerida uma atuação como um sistema paralelo de suporte ao ensino, oferecendo recursos permanentes para os alunos incluídos nas escolas regulares, bem como para os professores destas.

As primeiras iniciativas que culminaram nesse processo de inclusão educacional têm sido atribuídas aos países desenvolvidos economicamente. Se na década de 1950 várias nações da Europa, como Espanha e Itália, iniciaram programas inclusivos, apenas na década de 1970, nos Estados Unidos, esse processo se firmou quando este desenvolveu uma série de ações para reformar seu sistema educacional devido às constantes exigências e críticas sociais. Em relação às pessoas com deficiência, em 1973, o Congresso Americano aprovou a Lei Pública 94-142, “Education for all handicapped children act” (“Educação para todas as crianças deficientes”), assegurando um sistema educacional a todas as crianças com deficiência, com a garantia de uma educação gratuita e apropriada as suas necessidades

(SOLER, 2005; MIRANDA, 2008; SMITH, 2008).

De forma semelhante, na Inglaterra, em 1978 foi elaborado o Relatório de Warnock, apresentando os resultados de um estudo a respeito do processo educacional de alunos com deficiência física e intelectual da Inglaterra, Escócia e País de Gales, conduzido por Helen Mary Warnock. Nesse documento, foi proposta a adoção do paradigma educativo em substituição ao médico como subsídio para a integração de alunos com deficiência nas escolas regulares, visando a identificação, descrição e avaliação das condições de deficiência, a partir desse momento denominadas de “necessidades educativas especiais”. Objetivou-se, com esse documento, proporcionar a essas crianças e jovens a superação de suas dificuldades por meio de métodos, técnicas, currículos e materiais adaptados dentro das escolas regulares, as quais deveriam contar com um serviço de apoio especializado para tal. Com esse relatório, a primeira ministra Margaret Theatcher reformulou a Educação Especial, buscando integrar as pessoas com essa condição às escolas regulares e visando viabilizar oportunidades de acesso dessas pessoas às atividades econômicas e sociais (MEIRELES-COELHO; IZQUIERDO; SANTOS, 2007).

Acerca dessa temática, alguns autores passaram a advertir para o fato de que o ímpeto e a posterior construção dos ideais inclusivos ultrapassaram questões referentes à singela busca pela legalização da valorização e do respeito às diversidades, seja nas escolas ou nos demais cenários sociais, mas também abarcaram intuítos referentes à implantação de sistemas econômicos de cunho capitalista. Segundo esses estudiosos, haja vista a movimentação social em defesa dos direitos da pessoa com deficiência em efervescência, os governos buscaram abrandar essas reivindicações desenvolvendo políticas públicas aparentemente humanistas, mas intencionalmente direcionadas aos interesses econômicos de qualificação das pessoas com deficiência, e também os demais grupos minoritários, a atuarem como contribuintes à produção de lucro monetário em substituição a uma posição de dependentes financeiramente do Estado.

Dentre esses autores, Santiago (2006), especificou que as políticas educacionais das últimas décadas, as quais infundiram os ideais inclusivos nas redes de ensino, foram delineadas equilibrando duas esferas opostas, uma subjetiva e humanista contempladora da diversidade cultural, e outra economista visando à divulgação de conhecimentos que sustentassem a produção e a força de mercado associadas aos diversos setores da sociedade presentes no sistema capitalista. A esse respeito, Oliveira (2003) retomou que o próprio ideal de "educação para todos", base para o movimento inclusivista, foi oriundo de uma articulação

do Banco Mundial (BM), uma agência internacional de financiamento que oferta auxílio ideológico e financeiro para a implantação de reformas em direção ao desenvolvimento mundial em perspectiva aliada aos países capitalistas, ratificando a intenção de construção de uma educação atrelada aos interesses do capitalismo globalizado.

Lopes e Rech (2013), por sua vez, corroboraram com essa linha de pensamento acerca de serem as políticas inclusivas uma forma de investimento econômico. Sabendo que o modelo econômico capitalista está acoplado à formação de cidadãos aptos a comprarem e também a consumirem, os autores destacaram que as pessoas com deficiência necessitavam, para isso, não apenas estarem alocadas na sociedade, mas também de garantirem seu sustento, o que exigiu o provimento estatal de condições que os possibilitassem superar algumas barreiras a essa atuação, como por meio de políticas de educação e de trabalho que incluíssem e preparassem os grupos minoritários para terem condições de se empenharem em atuações na sociedade.

Complementarmente a esses interesses, Mendes (2006), esclareceu que, especificamente no Brasil, as próprias dificuldades econômicas nacionais em manter programas de Educação Especial em locais específicos a essa população conduziu à aceitação das aspirações sociais como possibilidade de redução dos custos públicos com tal atendimento.

Compreende-se, portanto, que o ideal inclusivo caminhou entre uma série de divergências de interesses. Sem adentrar as discussões de cunho político-econômico, nem defender um viés ideológico, cabe trazer essa realidade, nesse momento, como forma de conscientização dos contextos imbuídos na proposta da educação inclusiva. Se pode-se atribuir aos sociólogos, cientistas políticos ou economistas aprofundamentos a respeito desses pontos, por outro lado cabe a nós, educadores e atuantes na docência escolar, uma apresentação e reflexão acerca dessa questão para a superação de idealizações românticas e ingênuas acerca desse processo, com conscientização das oposições e contradições presentes dentro desse discurso. Contradições, por sua vez, não restritas à questão inclusiva, mas inerentes a todas as ações e projetos desenvolvidos em contextos de organizações sociais, uma vez que a sociedade compreende múltiplas forças e opostos interesses continuamente em atuação.

Nesse contexto acima apresentado, uma série de eventos internacionais foi organizada, proporcionando novos direcionamentos à educação das pessoas com deficiência e instigando os demais países a desenvolverem ações para construir a inclusão educacional.

Dentre esses eventos, pode-se destacar (ONU, 1948, 1975; SILVA, 1987; UNESCO, 1990; BRASIL, 1994a, 2001a; SOLER, 2005; MEIRELES-COELHO; IZQUIERDO; SANTOS, 2007; SILVA; SEABRA JUNIOR; ARAÚJO, 2008; SEABRA JUNIOR, 2012):

- Declaração Universal dos Direitos Humanos. Proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, iniciou as discussões e determinações referentes a todas as pessoas serem iguais perante a Lei, não devendo sofrer qualquer tipo de discriminação; beneficiou os grupos minoritários, inclusive as pessoas com deficiência.
- Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Aprovada em 09 de dezembro de 1975, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, expôs a necessidade de desenvolvimento de ações para garantir a prevenção, o apoio e o atendimento às condições de deficiência, assegurando direitos civis e políticos relacionados à vida em sociedade e à proteção contra qualquer forma de discriminação.
- Relatório de Warnock. Este documento, instituído no ano de 1978, originou-se de um estudo acerca da Educação Especial desenvolvido por Helen Mary Warnock, do Departamento de Educação e Ciência, da Inglaterra, preconizando a necessidade de atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, com métodos, currículos e estruturas adaptados.
- Declaração de Cuenca. Elaborada em 1981, durante o seminário “Novas Tendências na Educação Especial”, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência, na Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (UNESCO/OREALC), contou com a participação de 14 países. Nesse documento, foram discutidos os direitos no que se refere ao atendimento educacional das pessoas com deficiência, ressaltando a necessidade de eliminar barreiras físicas e atitudinais, oferecer um atendimento de qualidade, capacitar recursos humanos e de adaptar os planos educacionais.
- Declaração De Sunderberg. Essa declaração foi publicada durante a Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos, realizada em 1981, em Torremolinos, na Espanha, contando com a participação de 103 países. Sugeriu que as pessoas com

deficiência fossem integradas na sociedade, com oportunidade de participação plena em todas as suas atividades.

- Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Definido pela ONU, o ano de 1981, como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, buscou estimular que os países desenvolvessem ações relacionadas às pessoas com deficiência em todos os seus setores sociais.
- Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência. Publicada em 1983, destacou a necessidade da educação de todas as pessoas ocorrerem nas escolas regulares.
- Conferência Sanitária Pan-Americana. Promovida pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPS), em 1990, em Washington, nos Estados Unidos, essa publicação teve como temática principal a defesa de um tratamento de reabilitação para todas as pessoas com deficiência, considerando os aspectos socioeconômicos e demográficos para a elaboração de tais ações.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Foi publicada em 1990, pela Conferência Mundial organizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (UNESCO) e pelo Banco Mundial (BM), com representantes de 155 países, em Jomtiem, na Tailândia. Declarou sobre o direito de todas as pessoas, de todas as idades, à educação, e convocou os países a assegurarem esse direito aos seus cidadãos. Ressaltou, ainda, a necessidade dos países oferecerem acesso para as pessoas com deficiência ao sistema educativo.
- Resolução n° 45 da ONU. Elaborada em 1991, sugeriu que os países membros da ONU desenvolvessem ações para a construção de uma sociedade de todos até o ano de 2010.
- Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada, para Alunos com Necessidades Especiais. Esse documento foi publicado no ano de 1992, tendo como eixo as determinações da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1991. Propôs uma articulação da Educação Especial com a educação regular para o desenvolvimento de discussões sobre a educação da pessoa com deficiência.

- Declaração de Santiago. Elaborada durante a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, realizada entre os dias 08 e 11 de junho de 1993, em Santiago, no Chile, teve por objetivo universalizar a educação básica, melhorar a qualidade da educação e superar o analfabetismo, ressaltando a necessidade de capacitação docente para implantar a integração dos alunos com necessidades educativas especiais.
- Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades. Organizada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de dezembro de 1993, recomendou programas de estudo sobre as deficiências e suas necessidades, visando garantir a participação dessas pessoas em todas as atividades da sociedade, no atendimento médico e no sistema educacional, ressaltando a necessidade dos Estados garantirem a igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência ao ensino primário, secundário e superior.
- Declaração e Programa de Ação de Viena. Publicados durante a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, com organização da Cúpula da ONU, em Viena, no ano de 1993, reafirmaram a necessidade de todos os direitos humanos serem universalizados e as barreiras superadas.
- Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos. Esse documento foi construído durante uma conferência realizada em 1993, com os nove países em desenvolvimento com maior número populacional mundial (Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia) para reiterar o compromisso dessas nações com a proposta da Educação para Todos, influenciando o Brasil na elaboração das diretrizes curriculares mínimas do seu sistema educacional de forma respeitosa às diferentes necessidades educacionais.
- Declaração de Salamanca. Foi apresentada durante a “Conferência Mundial de Educação Especial”, realizada entre os dias 07 e 10 de julho de 1994, na Espanha, contando com 88 países e 25 Organizações Internacionais. Essa Declaração proporcionou um impulso decisivo para que os países desenvolvessem ações relacionadas à temática da inclusão educacional, alcançando transformações nas orientações curriculares de diversos países em

poucos anos. Afirmou que os países deveriam adotar a educação inclusiva, onde as escolas se adaptam para proporcionar a mesma qualidade de ensino para todos os alunos, independente de suas diferenças ou dificuldades, a qual pode ser a presença de uma condição de deficiência, combatendo a discriminação e contribuindo para a construção de uma sociedade inclusiva.

- Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala). Realizada em 28 de março de 1999, predisse a necessidade de serem eliminadas todas as formas de barreiras contra as pessoas com deficiência, visando sua integração na sociedade.
- Carta para o Terceiro Milênio. Elaborada no dia 09 de setembro de 1999, em Londres, teve como finalidade transformar as legislações em realizações efetivas na sociedade, propondo que os países elaborassem metas e cronogramas a serem cumpridos.
- Fórum Mundial de Educação. Realizado em Dakar, Senegal, África, de 26 a 28 de abril de 2000, sugeriu que os países se comprometessem e se esforçassem para implantarem ações para efetivar uma educação para todos, melhorando os aspectos no tocante à acessibilidade e à qualidade educacional.
- Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. Organizada em Quebec, no Canadá, em 2001, solicitou o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas à inclusão social.
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Realizada em Nova York, em 2006, buscou reforçar os direitos e estimular o desenvolvimento de ações para promoverem o combate à discriminação e a efetivação dos direitos garantidos pela legislação.

Estes documentos estimularam diretamente o cenário educacional das pessoas com deficiência, instigando o direcionamento e o desenvolvimento de ações posteriores em vários países do mundo. Nas ações brasileiras de caráter mais decisivo, no ano de 1988, a Constituição Federal do Brasil absorveu tais discussões e redefiniu a Educação Especial como uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de ensino às pessoas com deficiência. Tal definição foi reafirmada com a promulgação de uma nova LDB, no ano de 1996, a partir de onde documentos e políticas passaram a ser delineados especificando as necessidades de adaptação de recursos físicos, financeiros e pedagógicos para a construção de

uma proposta educacional inclusiva, como pelo Plano Nacional da Educação, de 2001 e 2014 (BRASIL, 1988, 1996b, 2001b, 2011b).

Com as discussões postas, pode-se visualizar esse processo de construção do ideal inclusivo na sociedade, a qual influenciou diretamente a educação das pessoas com deficiência, no quadro seguinte:

**QUADRO 1 – Construção socioeducacional do processo inclusivo**

<b>PERÍODO</b>	<b>A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE / ESCOLA</b>
<p><b><u>Exclusão</u></b></p> <p><b>*Da antiguidade até o século XVII, aproximadamente.</b></p>	<p>Às pessoas com deficiência era negado o direito de ser humano, sendo predominantemente abandonadas, expostas, rejeitadas ou condenadas à morte. As diferenças eram comumente condenadas e os sistemas educacionais ausentes.</p>
<p><b><u>Segregação</u></b></p> <p><b>* Entre os séculos XVIII e XIX.</b></p>	<p>Vivenciava-se um período de compadecimento por essas pessoas, garantindo sua sobrevivência, contudo em locais separados do restante social, específicos para o recebimento dessa população. As diferenças eram recusadas. O atendimento educacional era fundamentado em paradigmas médicos, com precárias iniciativas pedagógicas.</p>
<p><b><u>Normalização</u></b></p> <p><b>*Década de 1950, aproximadamente.</b></p>	<p>Fundamentado no paradigma da institucionalização, buscava-se métodos para proporcionar às pessoas com deficiência padrões e condições de vida semelhantes ao vivenciado na sociedade, contudo ainda dentro das instituições especiais segregadas do restante social. As diferenças eram isoladas e as propostas educacionais já se organizavam com conhecimentos da pedagogia e psicologia dentro das instituições.</p>
<p><b><u>Integração</u></b></p> <p><b>*Entre as décadas de 1960 e 1970.</b></p>	<p>Baseado no paradigma de serviços, atividades especializadas eram utilizadas para preparar as pessoas com deficiência para viverem em sociedade, intencionando-se retirá-las das instituições especiais e inseri-las na sociedade, mas cabendo a essas próprias pessoas se adaptarem para participar do contexto social já estabelecido. As diferenças sofreram uma tentativa de</p>

	serem anuladas. Classes especiais foram criadas dentro das escolas regulares para receberem as pessoas com deficiência que demonstrassem estarem aptas para frequentá-las.
<b><u>Inclusão</u></b>  <b>* A partir da década de 1980, aproximadamente.</b>	O paradigma vivenciado é o de suportes, por meio do qual a sociedade deve fornecer o apoio para as pessoas nela se inserirem e desempenharem papéis, ou seja, nesse momento, a sociedade passou a se adaptar para permitir a participação ativa de todas as pessoas em suas estruturas e funções. Defendendo a aceitação e a valorização das diferenças, as escolas passaram a ter o encargo de receber a todos proporcionando a mesma qualidade de ensino, em salas comuns, e sendo a responsável por toda a adaptação curricular, estrutural e profissional para isso.

Fonte: Elaborado pela autora.

A organização desses períodos ilustra o quão longo foi o processo de elaboração da proposta inclusiva, possibilitando um olhar e uma compreensão didática a respeito desse caminhar. Porém, deve-se destacar que os princípios de normalização, integração e inclusão, assim como os seus respectivos paradigmas norteadores, não se sucederam um ao outro de forma completamente definida, mas foram se encontrando nos diferentes momentos históricos nos quais um foi cedendo espaço ao outro vagarosamente – por isso a definição dos séculos e décadas acompanhados pela palavra “aproximadamente”, no Quadro 1.

Ainda hoje, apesar de a inclusão estar consolidada pela legislação brasileira, atitudes relacionadas também à integração, normalização e exclusão se mesclam na realidade com, por exemplo, ocorrências de alunos alocados fisicamente nas salas de aulas regulares sem a recepção de um ensino de qualidade ou uma participação efetiva nos conteúdos trabalhados. Glat e Fernandes (2005, p. 01) ressaltaram que “[...] um paradigma não se esgota com a introdução de uma nova proposta, e que, na prática, todos esses modelos co-existem, em diferentes configurações, nas redes educacionais de nosso país”.

Presencia-se um momento no qual busca-se a consolidação da inclusão educacional para além de atuações ainda oriundas dos anteriores princípios e paradigmas. Se muito já foi alcançado com as definições conceituais dessa nova proposta, muito ainda há de se realizar para que a mesma seja efetivamente implantada nas instituições educacionais com

exaltação dos valores humanos e cidadãos de respeito e valorização às diferenças e superação dos entraves referentes à precariedade do sistema educacional e aos interesses variados em relação à inclusão – seja econômico ou político.

### **3.2 Educação Física inclusiva**

A Educação Física é composta por conteúdos representantes da cultura de movimentos corporais construídos ao longo da história. Tanto a presença de suas atividades físicas quanto seu usufruto pelas pessoas com deficiência possui origem na antiguidade, com finalidades predominantemente terapêuticas. Adams, Daniel e Mc Cubbin (1985) expuseram que, entre os anos de 3.000 e 2.500 antes de Cristo (a.C.), os exercícios físicos já eram empregados como forma de alívio às doenças e distúrbios do corpo; na Grécia Antiga, com Heródico e Hipócrates, e em Roma, com Mercurialis, a ginástica médica também foi descrita por meio da utilização dos exercícios para a superação das fraquezas corporais.

Durante os séculos XVI e XVII, a ginástica médica, então denominada de atividade médica, foi explorada como tratamento para as pessoas com alguma condição de deficiência, sendo a difusão de tais práticas instigada por Philippe Pinel e Henrik Ling Nils Posse. Este último conduziu tais tratamentos aos Estados Unidos, inserindo-os em escolas de Boston (CASTRO, 2005).

Ainda com o predomínio dos conhecimentos médicos alicerçando o campo das atividades físicas, no século XVIII, intenções despontaram relacionadas à inserção dessas práticas no ambiente escolar, com propostas delineadas por filantropos, como Pestalozzi. Porém, apenas no século XIX, na Europa, a Educação Física passou a compor o currículo escolar, incitada pela propagação de escolas de ginástica e à importância mundial atribuída a estas como contribuintes para a construção de um novo modelo social almejado, o capitalista. Neste centenário, a Educação Física passou por um processo de sistematização na Europa, com a criação de métodos ginásticos empregados segundo as finalidades e interesses burgueses na construção de uma classe operária disciplinada e fisicamente eficiente como mão de obra para o mercado de trabalho, fundamentado nos ideais higiênicos a serem alcançados pelos profissionais da medicina (BRACHT, 1989; SOARES, 1996, 2007).

No cenário escolar brasileiro, esse campo de conhecimento foi implantado, oficialmente, por meio da Reforma Couto Ferraz, articulada por Rui Barbosa, em 1851, a qual sugeriu essa disciplina como componente curricular nacional. Contudo, tais práticas já se

desenvolviam no contexto educacional, ainda que de forma não organizada.

Após a promulgação de tal Reforma, essa proposta encontrou entraves para se materializar, uma vez que a especialização de professores e a organização dos conteúdos da área ainda vivenciavam primórdios de estruturação com escassos e frágeis alicerces (CASTELLANI FILHO, 1992).

Silva e Araújo (2012) discorreram que os profissionais atuantes na área da Educação Física obtinham sua formação, inicialmente, por meios das seguintes instituições:

- Em 1902, foi criada a Instituição da Escola de Espada, Sabre e Florete;
- Em 1906, foi criada a Escola de Educação Física;
- Em 1910, foram instituídos o curso de Esgrima e Ginástica, e a Escola de Educação Física Militar;
- Em 1925, foi criada a Escola para Preparação de Monitores;
- Em 1931, inaugurou-se o Curso Especial de Educação Física;
- Em 1933, foram fundadas a Inspetoria de Educação Física do Espírito Santo e a Escola de Educação Física do Exército – a qual foi transformada no primeiro curso superior de Educação Física do Brasil, na Universidade do Brasil, por meio do Decreto-Lei nº 1.123, de 1939.

Assim, aliados à precariedade no processo de formação, ao ser introduzida no Brasil a Educação Física sistematizada foi recebida por diferentes segmentos sociais com objetivos distintos que tornaram ainda mais dificultosa sua consolidação nacional. Os militares e políticos utilizavam essas atividades visando a manutenção da ordem estabelecida e o combate aos possíveis questionamentos ao sistema ditatorial vigente, médicos buscavam uma formação eugênica de indivíduos saudáveis com padrões físicos semelhantes aos europeus, e educadores defendiam uma associação da área à formação humana (CASTELLANI FILHO, 1992; LINHALES, 2009; GÓIS JUNIOR, 2013).

Independente do segmento que a explorava, a Educação Física brasileira encontrou nos métodos ginásticos europeus, especialmente no francês, a organização metodológica, a qual ainda não dispunha, para sua implantação no território nacional. Os aspectos mecanicistas predominaram, em uma atuação fundamentada na execução correta de movimentos técnicos específicos, principalmente do *ballet*, esgrima e ginástica. Concomitantemente, métodos desportivos fundamentados no adestramento físico militar influenciaram a área, consolidando uma ênfase dos aspectos biológicos sobre os demais, como psicossociais e culturais (SILVA; ARAÚJO, 2012).

No entanto, Soler (2005) explanou que, assim como na educação escolarizante, até o final do século XIX, na Educação Física também houve participação prevalectante de partícipes das classes sociais dominantes, com escasso acesso da população em geral a tais atividades.

Entende-se que para as pessoas com deficiência, essa área possuía afastamento ainda mais acentuado, uma vez essas pessoas não desfrutavam de possibilidades de participação nas diferentes atividades e funções sociais. Ademais, com a Educação Física alicerçada por ideais higiênicos e eugênicos que visavam a construção de corpos físicos semelhantes a um modelo de perfeição estipulado como o adequado, tanto para as atividades do trabalho quanto para a saúde pública, um corpo diferente do padrão almejado não encontrava espaço nessa prática. De forma a exemplificar, pode-se retomar o Decreto nº 21.241, da Portaria nº 13 e 16, de fevereiro de 1938, o qual proibiu os alunos que apresentassem alguma patologia ou condição que os impedisse de participar das aulas de Educação Física que fossem matriculados nas instituições de ensino secundário (CASTELLANI FILHO, 1992).

A inserção oficial dessa população na área ocorreu de forma paralela e fundamentada nos ideais da Educação Física dita corretiva, baseada em um modelo médico de reabilitação, quando, em 1944, o médico neurocirurgião Ludwing Guttman empregou modalidades esportivas como forma de tratamento de reabilitação dos soldados que haviam sofrido lesões, principalmente medulares, durante a Segunda Guerra Mundial, no Hospital de Stoke Mandeville, na Inglaterra. Posteriormente, com a incorporação de aspectos do modelo pedagógico, organizou competições entre esses pacientes com deficiência, culminando, em 1952, na criação dos Jogos Internacionais de Stoke Mandeville com a participação de diferentes países, o evento embrionário dos Jogos Paralímpicos (WINNICK, 2004).

Influenciados por tal iniciativa, no Brasil, a aproximação da Educação Física com as pessoas com deficiência ocorreu por uma iniciativa popular também por meio da prática esportiva. Na década de 1950, Robson Sampaio de Almeida e Sérgio Serafim Del Grande, ambos com deficiência física, realizaram um programa de reabilitação nos Estados Unidos, cuja composição abrigava a prática desses esportes adaptados e, ao retornarem ao Brasil, organizaram o Clube dos Paraplégicos, em São Paulo, e o Clube do Otimista, no Rio de Janeiro, destinados a essa prática no país (ARAÚJO, 1998).

Nesse contexto, obras literárias passaram a ser elaboradas associando a temática da Educação Física à pessoa com deficiência. Segundo Silva, Seabra Junior e Araújo (2008),

em 1946 foi publicada a primeira obra de caráter mais contributivo para a área no cenário brasileiro, denominado de “O problema da Educação Física dos cegos”, de Inezil Penna Marinho. Além desta, outros trabalhos de revisões literárias sucederam, como “Psicologia aplicada à atividade física dos surdos-mudos”, “Psicologia aplicada à atividade física dos débeis mentais” e “A Educação Física dos portadores de defeito físico”.

Na ocasião, os movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, e também especificamente das pessoas com deficiência, liderados por familiares, educadores e representantes dessa população, difundiram-se, influenciando também a prática da Educação Física por essas pessoas, a qual recebeu várias denominações segundo os momentos vigentes, como Educação Física Hospitalar, Educação Física Corretiva, Educação Física de Reabilitação e Educação Física Especial (ARAÚJO, 2011).

Se, até então, a aproximação da Educação Física com a pessoa com deficiência era voltada para a reabilitação médica, o cenário foi reconstruído no ano de 1952, quando definido o termo “Educação Física Adaptada” (EFA), pela American Association for Health, Physical Education and Recreation (Associação Americana de Saúde, Educação Física e Recreação). A Educação Física Adaptada foi entendida como uma área da Educação Física que atende pessoas com diferentes necessidades, como a presença de uma deficiência, dentro de seu grupo de alunos, exigindo a adaptação das atividades segundo as necessidades e características de cada um e desenvolvendo um planejamento de aulas com foco nas potencialidades individuais e não em suas dificuldades ou condição de deficiência (WINNICK, 2004; SILVA; SEABRA JUNIOR; ARAÚJO, 2008; SILVA; ARAÚJO, 2012).

A partir da Educação Física Adaptada, iniciaram-se discussões a respeito da construção de aulas com metodologias e atividades permissivas da participação de pessoas com diferentes condições de deficiência. Rompeu-se com a pretensão de encontrar a cura para as alterações corporais e direcionou-se a possibilitar a vivência das diversas práticas corporais a essa população, respeitando suas peculiaridades e proporcionando um desenvolvimento global de forma respeitosa às suas necessidades.

Corroborando com esse processo, em 21 de novembro de 1978 foi aprovada a Carta Internacional de Educação Física e Desportos, pela Conferência da Organização das Nações Unidas, assegurando a Educação Física e o desporto como um direito de todos, inclusive das pessoas com deficiência. Exigiu ainda, que os professores de Educação Física de todos os contextos da prática, inclusive no setor educacional, desenvolvessem uma atuação de forma a garantir a participação e o desenvolvimento integral de todos os alunos (UNESCO,

1981).

Na década de 1970, um segundo termo se expandiu, Atividade Física Adaptada, designando um conjunto de áreas de conhecimento que atuam objetivando uma construção teórica e prática de programas de educação e de reabilitação para pessoas que não se ajustam total ou parcialmente às exigências da sociedade (CASTRO, 2005). Alguns autores, como Diehl (2006), exploraram esse conceito com a terminologia de Atividade Motora Adaptada.

Em meio a essas definições, Sherril (2004) evidenciou uma diferença entre Atividade Física Adaptada e Educação Física Adaptada, sendo a primeira referente aos serviços pedagógicos, de treinamento ou atividades físicas direcionadas aos indivíduos de todas as idades que apresentam restrições de movimentos ou sociais; e a segunda consistindo em programas oferecidos a essas pessoas em idade escolar.

Segundo Silva e Araújo (2012), a denominação Educação Física Adaptada ainda se diferenciou da, até então utilizada constantemente, Educação Física Especial. Nessa diferenciação, a última passou a se referir à prática da Educação Física por grupos compostos apenas por pessoas com deficiência, como pela Educação Física desenvolvida dentro de instituições especiais, enquanto a primeira à grupos mistos de pessoas.

Esse movimento em direção à construção de uma Educação Física Adaptada teve ampliação estimulada a partir da determinação da ONU, ao denominar o ano de 1981 como “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”. Segundo Silva, Seabra Junior e Araújo (2008, p. 29), “é possível afirmar que o Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência representa o ‘divisor de águas’ em relação às questões que envolvem PCD nos mais diferentes setores da vida em sociedade”.

De forma concomitante, a área da Educação Física passava por um momento de crise, onde seus objetivos, finalidade e métodos estavam sendo repensados e transformados, rompendo com a forma como foi conduzida pelos diversos segmentos sociais por meio dos métodos ginásticos, e se reconstruindo como um campo de ciência autônomo e com identidade própria.

Sobre esses acontecimentos, Silva e Araújo (2012, p. 174) explicaram que:

[...] a PCD deixa de estar reclusa em instituições afastadas do meio social mais amplo já no final da década de 80, momento em que a Educação Física inicia todo um movimento em busca de sua identidade.

Esse fato exige mudanças na estrutura educacional, desde as referentes à estrutura física até aquelas ligadas à formação dos profissionais que irão atuar com essas pessoas, inclusive do professor de Educação Física.

Diante disso, teorias, ou abordagens, foram elaboradas intencionando redefinir e reorganizar a área da Educação Física. Assim, abaixo é discorrido sobre as principais propostas desenvolvidas, ponderando sobre as possibilidades de participação da PCD nas mesmas (LE BOULCH, 1983; TANI et al., 1988; BETTI, 1991; FREIRE, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992; DAOLIO, 1996; KUNZ, 2005; ARAÚJO, 2011; SALERNO et al., 2016):

- **Psicomotricidade:** Essa primeira proposta de organização das finalidades e objetivos das atividades físicas, elaborada na década de 1970, compreendeu o movimento como uma forma de auxílio ao desenvolvimento global e ao aprendizado das demais disciplinas escolares. Implantada, de início, em escolas especiais para alunos com deficiência física e intelectual, essa abordagem trouxe a possibilidade de auxílio na superação de possíveis desvios no desenvolvimento motor dos alunos.
- **Desenvolvimentista:** Direcionada às crianças de 04 a 14 anos, definiu o movimento e as habilidades motoras como o meio e fim da Educação Física, propondo um movimento adequado a ser trabalhado de acordo com uma progressão pré-determinada de crescimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social do aluno. Também permitiu contribuição ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência desde que com respeito ao ritmo e à velocidade de progressão diferenciada da sequência de seu desenvolvimento motor.
- **Humanista:** Questionando a, até então, mecanização presente na Educação Física, influenciou na incorporação de aspectos psicossociais à área e na compreensão de um movimento humano abarcado por um significado cultural, respeitando os valores humanos, lúdicos e as emoções.
- **Construtivista-Interacionista:** Propôs ser a Educação Física Escolar uma área especialista na cultura infantil e em suas atividades lúdicas. Por meio do jogo como conteúdo principal, defendeu que o aluno deveria construir seu conhecimento pela interação com o meio, sendo o professor um mediador para estimular a reflexão e a resolução dos problemas das atividades vivenciadas pelos mesmos. Em relação aos alunos com deficiência, a aplicação dessa proposta mostrou ser dependente de uma adequação do professor das situações e atividades para que ocorra a compreensão e a

resolução das situações-problemas da aula segundo as possibilidades de cada aluno.

- **Sistêmica:** Sugeriu uma aula baseada na vivência de diferentes movimentos, atividades e conteúdos, associando-os criticamente ao contexto social no qual estão inseridos. Defendendo o acesso e a participação de todos, inaugurou na área, explicitamente, a defesa dos princípios da inclusão e da não exclusão;
- **Crítico-Superadora:** Estabeleceu como área de conhecimento específico da Educação Física a denominada de cultura corporal, compreendendo como principais conteúdos o jogo, o esporte, a ginástica, a luta e a dança, os quais deveriam ser aprofundados ao longo dos anos e explorados de forma articulada ao contexto social e histórico-cultural dos alunos, os conscientizando da realidade social vivenciada e capacitando-os a intervirem nesta, se assim desejassem. Aos alunos com deficiência, essa abordagem tornou-se viável na medida em que permitiu tanto a vivência nas atividades práticas quanto a sua participação nos momentos de reflexão das mesmas.
- **Crítico-Emancipatória:** Fundamentada no conceito do “se-movimentar”, exaltou como importante não apenas o movimento em si, mas o indivíduo que o realiza e o significado deste movimento para o aluno, o oportunizando a vivenciar, reinventar, criticar e transformar as práticas, associando essa forma de trabalho ao desenvolvimento de uma visão crítica e uma atuação emancipatória da realidade social. Propondo a reflexão e o questionamento constante como forma de possibilitar alterações às questões sociais, essa abordagem trouxe a possibilidade de ser estimulado o respeito às diferentes limitações, assim como a construção de conhecimento sobre os direitos da pessoa com deficiência.
- **Plural:** Baseada em uma perspectiva cultural e antropológica, entendeu a Educação Física como uma área de conhecimento designada aos conteúdos relacionados aos movimentos construídos pelo homem ao longo da história, considerando a interação entre as dimensões cultural, psicológica, social e biológica. Enfatizou a necessidade de uma Educação Física que atendesse a todos os alunos, sem qualquer tipo de discriminação das características pessoais ou referente às capacidades e habilidades. Empregando o princípio da “Alteridade”, essa proposta possibilitou o entendimento das diferenças

como características individuais a serem respeitadas, não considerando como inferior aquele que as possuísem.

Por meio dessas constantes reflexões e discussões, a área se desenvolveu e passou a ser compreendida, segundo definições de caráter científico e político-nacional, como um campo pedagógico responsável pelos conteúdos da cultura corporal, relacionados ao corpo e ao seu movimento, sendo eles a dança, a ginástica, a luta, o esporte e o jogo. Como metodologia mais apropriada para o trabalho da Educação Física no ambiente escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) definiram aquela fundamentada em um processo de ensino-aprendizagem baseada em situações globais e diversificadas das atividades corporais, considerando os significados pessoal, cultural e social de tais práticas para seus alunos, tendo por princípio a igualdade de oportunidades de vivências para todos do grupo e o desenvolvimento de suas potencialidade de forma democrática e não-seletiva.

Durante esse processo de reconstrução da Educação Física em direção a sua consolidação como campo de conhecimento, os alunos passaram a ser respeitados em suas peculiaridades, abrindo espaço para as discussões acerca do trabalho com a pessoa com deficiência.

Para o alcance desse cenário, ações em diversos contextos foram necessárias e contributivas. Em relação às políticas, em 1980, o Plano de Ação da Comissão do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, elaborado pelo Ministério de Educação e Cultura, propôs a normalização da Educação Física para o trabalho com essas pessoas; cinco anos depois, foram organizados o I Fórum Nacional “O Excepcional e a Política de Educação Física, Desporto e Esporte para Todos” (SILVA; SEABRA JUNIOR; ARAÚJO, 2008). Em 1981, foi lançado o livro “Atividade física para deficientes” e, em 1982, “Educação Física para o excepcional”, ambos também pelo Ministério da Educação e Cultura.

Acerca da formação dos professores, esta passou a ser refletida segundo as novas propostas e conceitos articulados em prol da inclusão. Na década de 1980, um “Curso Nacional de Educação Física para Professores Excepcionais” foi instituído. Houve, também, a realização do “I Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada”, na Universidade de São Paulo, e do “Encontro de Professores de Educação Física”, em Tramandaí, Rio Grande do Sul, ambos em 1986, buscando estimular a integração da Educação Física à Educação Especial. Em 1987, por meio da Resolução nº 03, do Conselho Federal de Educação, foi implantada a disciplina “Educação Física Adaptada” nos cursos superiores de Educação Física, destinada ao trabalho com conhecimentos relacionados à pessoa com deficiência e às

adaptações das atividades físicas a sua condição; já no ano de 1988, foi organizado o primeiro curso de especialização em Educação Física Adaptada, em Uberlândia, Minas Gerais. No ano de 1989, ocorreu a primeira participação brasileira em um simpósio internacional sobre esse tema, o International Symposium of Adapted Physical Activity (ISAPA), organizado pela International Federation of Adapted Physical Activity (IFAPA) (CASTRO, 2005; GORGATTI; COSTA, 2005; SILVA, 2005; SOLER, 2005).

Continuamente, o CNE, por meio da Resolução nº7, de 31 de março de 2004, promulgou as Diretrizes Curriculares (DC) para os cursos de graduação em Educação Física as quais, com o objetivo de organizar os currículos desse curso e definir o profissional esperado a ser alcançado por essa formação, estabeleceu que questões relacionadas à diversidade, como referentes às pessoas com deficiência e especificidades regionais e culturais, fossem temas explorados durante a formação nesse nível de ensino (SILVA; ARAÚJO, 2012).

Associado ao início de capacitação dos professores para trabalharem com essa população, a construção de conhecimentos para promover tal capacitação mostrou-se também necessária, a qual teve contribuição relevante das Universidade de São Paulo e Universidade Estadual de Campinas, com o oferecimento dos primeiros programas de pós-graduação nível *stricto sensu* nessa área, construindo conhecimentos e preparando profissionais qualificados para a atuação nessa temática (GORGATTI; COSTA, 2005).

No que concerne ao âmbito esportivo, associações foram organizadas por modalidades e/ou condições de deficiência em prol do desenvolvimento de práticas específicas para essa população. Em 1975, foi criada a Associação Nacional de Desporto para o Excepcional, a qual foi renomeada, posteriormente, como Associação Nacional de Desporto para Deficientes (ANDE); em 1984, a Associação Brasileira de Desportos em Cadeira de Rodas (ABRADECAR) e a Associação Brasileira de Desportos para Cegos (ABDC) foram organizadas; em 1989, foi fundada a Associação Brasileira de Desportos para Deficientes Mentais (ABDEM); e, em 1990, a Associação Brasileira de Desportos para Amputados (ABDA) (DIEHL, 2006).

No ano de 1991, foi idealizada a construção de uma sociedade que acolhesse os profissionais que trabalhassem especificamente nesse campo, sendo criadas, no ano de 1994, a Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA) e a Brazilian International Journal of Adapted Physical Education Research (BIJAPER) (COSTA et. al.; 2011).

Com o desenvolvimento desses conhecimentos, desencadearam-se críticas no

tocante à terminologia da Educação Física Adaptada. Sendo esta uma subárea dentro da Educação Física, foi considerada como contributiva à segregação das pessoas com deficiência por estas serem atendidas apenas uma por parte específica da área, e não em sua totalidade. Por outro lado, não se pode negar a importância da criação deste conceito por permitir, pela primeira vez, uma reflexão e organização das possibilidades de participação dessa população nas atividades da área; tal conceito se deu com a intenção de atender tal população dentro de uma área ainda segregacionista e excludente das diversidades, abrindo espaço para a quebra de barreiras e a inserção das discussões relacionadas ao tema durante a reconstrução da Educação Física.

A Educação Física passou, portanto, a incorporar os ideais sociais inclusivos repreendendo quaisquer resquícios excludentes e se reorganizando em uma nova proposta. Acolheu a consideração de que todos os seus alunos possuem necessidades e capacidades diferenciadas, cada qual com possíveis dificuldades em dado momento ou em atividade específica, dificuldades estas que podem ser a presença de uma condição de deficiência, ou ocasionadas por inúmeras outras situações como diferenças regionais, timidez e obesidade. Com isso, estabeleceu como adequada uma construção das aulas que permita a todos desempenharem uma participação ativa, interagindo efetivamente com os conhecimentos e conteúdos trabalhados; adaptando, para isso, não apenas uma atividade para uma condição específica de deficiência, mas todo o planejamento de uma aula de forma permissível à participação de todos e com respeito às individualidades.

Por outro lado, estudos têm demonstrado que constantes obstáculos ainda têm sido encontrados para efetivar essa definição conceitual de inclusão nas aulas de Educação Física, como precária formação profissional, permanência de aspectos tecnicistas e mecanicistas no planejamento e na execução das aulas, dificuldades docentes em trabalhar e agir com os alunos perante as diferenças individuais e em construir aulas adequadas e estimuladoras das potencialidades de cada um, professores com formação anterior às discussões inclusivas e sem formação continuada para se atualizarem perante as novas ideias pedagógicas, entre outras (FILUS, 2011; SEABRA JUNIOR, 2012; SALERNO, 2014; CARVALHO, 2014; CARVALHO; ARAÚJO, 2018).

Para a superação desses entraves, é indispensável uma reconstrução de todo o sistema educacional, adaptando métodos, currículos, cursos de formação de professores, recursos pedagógicos e tecnológicos, com a participação de uma equipe multidisciplinar de apoio e dos pais, com trabalho de conscientização de toda a comunidade acerca das diferenças

e, principalmente, com a orientação por uma equipe gestora capacitada e atuante no dia-a-dia com os professores (STAINBACK S.; STAINBACK, W., 1999; VERÍSSIMO, 2001; GLAT; FERREIRA, 2003).

Assim, os benefícios da proposta de uma Educação Física inclusiva podem ser usufruídos por todos, benefícios estes como estímulo à interação entre pessoas com e sem deficiência com a construção de conhecimento sobre as condições de deficiência e o desenvolvimento do respeito às diversidades e de valores de aceitação em toda a sociedade. Rouse (2010) destacou ainda, a possibilidade do alcance de um desenvolvimento global e social das pessoas com deficiência, aumentando sua autoestima e autoconceito.

A inclusão de pessoas com deficiência no cenário escolar proporciona benefícios de alcance social, abrindo possibilidades para a sua participação ativa em outros setores da sociedade os quais são influenciados diretamente pelo contexto das escolas regulares, como o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho.

A Educação Física inclusiva é um direito humano e obrigatório, seja nas atividades desenvolvidas nos diversos contextos de possibilidades de práticas, como clubes e academias, desde a Carta de Educação Física e Desporto, publicada em 1975 (UNESCO, 1975); seja no contexto escolar, conforme determinação da LDB de 1996 (BRASIL, 1996b).

Caminha-se almejando a consolidação de uma Educação Física ao alcance de todos, conforme conceito proposto por Finocchio (1991), na qual seja assegurada a participação efetiva de todas as pessoas, independente de gênero, presença de uma deficiência ou outra condição de diferença mais evidente em dado momento.

Sabendo que a consolidação dessa educação inclusiva almejada, seja na Educação Física ou em qualquer outra disciplina do currículo escolar, está fundamentada nas ações legais (as quais definem os direitos e deveres dos atores participantes desse cenário), nos conhecimentos acadêmicos (que capacitam os profissionais em sua atuação) e na prática profissional (a qual deve se desdobrar para oferecer um ensino de qualidade a todos), uma reflexão sobre cada um desses elementos torna-se relevante para melhor caracterização da realidade desta área assim como para a identificação das dificuldades entremeadas à construção dessa proposta e dos possíveis direcionamentos a serem apontados para a superação das mesmas.

## 4 LEGISLAÇÃO: AÇÕES LEGAIS REFERENTES À EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Um galo sozinho não tece a manhã:  
Ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele lança  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe um grito que um galo antes lançou  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos  
(JOÃO CABRAL DE MELO NETTO).

O Estado Nacional Brasileiro tem suas funções e cenários sociais organizados por três poderes: o Legislativo – incumbido de criar e aprovar as leis -, o Executivo – com a responsabilidade de executá-las - e o Judiciário – tendo por função interpretá-las para manter o cumprimento das mesmas (CASTANHA, 2011). Cabe, portanto, aos três poderes acima descritos, aprovar, executar e manter o cumprimento da legislação, a qual pode ser definida como o conjunto de leis que norteiam dada questão, leis estas estreitamente relacionadas às normas e às demais regras que regem toda a sociedade (FARIA FILHO, 1998).

No que se refere ao sistema educacional brasileiro, Martins (2002) esclareceu a existência de uma legislação educacional a qual consiste nas ações do Estado sobre a educação, direcionada ao ensino nacional ou às disciplinas escolares. Segundo o autor, esta pode ser reguladora - estabelecendo as determinações e regras gerais que regem a educação, como a Constituição e Leis Federais - ou regulamentadora – descrevendo como serão executadas as leis já promulgadas, sem a criação de novas definições, como portarias e resoluções.

Com os ideais inclusivos em destaque por número progressivo de ações internacionais, conforme discorrido nos capítulos anteriores, estes também passaram a ser considerados nas políticas brasileiras, culminando no estabelecimento legal de uma educação, e também sociedade inclusiva, no território nacional. Contudo, tendo em vista os significativos registros de uma educação, especificamente na disciplina de Educação Física, oferecida de forma ainda precária em direção à sua conformidade com a legislação, com constantes dúvidas de seus partícipes escolares sobre sua definição, exigência e benefícios (FILUS, 2011; SEABRA JUNIOR, 2012; CARVALHO, 2014; SALERNO, 2014; SANCHES JUNIOR, 2015), evidencia-se a pertinência de uma descrição e reflexão do decorrer da

construção legal sobre a educação da pessoa com deficiência para possibilitar uma compreensão do caminho percorrido pelas leis e da sua possível influência na realidade em vigência.

A estrutura e a forma de funcionamento da educação inclusiva nacional podem ter seu entendimento ampliado por meio do estudo das ações promulgadas sobre essa questão, possibilitando uma elucidação de quais os direitos e deveres de todos os partícipes envolvidos nesse contexto, bem como de possíveis alternativas para as dificuldades encontradas na nossa realidade educacional.

#### 4.1 Ações legais promulgadas

Segundo os resultados encontrados pela pesquisa desenvolvida acerca dessa temática, explicitada no item 2.4, na legislação educacional brasileira foram promulgados 5358 atos relacionados ao contexto educacional, do ano de 1960 a 2015, dos quais 60 compreenderam determinações explícitas a respeito da educação destinada às pessoas com deficiência, conforme apresentado na Tabela 1; não que as promulgações sobre o tema se resumam a apenas esses atos, mas foram estes os principais sustentadores da inclusão escolar:

**TABELA 1 – Ações legais relativas à educação da pessoa com deficiência promulgadas no Brasil entre os anos de 1960 e 2015**

<b>PERÍODO</b>	<b>NÚMERO DE LEGISLAÇÕES</b>
1960-1964	03
1965-1969	02
1970-1974	02
1975-1979	01
1980-1984	01
1985-1989	06
1990-1994	07
1995-1999	03
2000-2004	09
2005-2009	14
2010-2015	12

#### 4.1.1 Período de 1960-1964: a primeira LDB

O período abarcado entre os anos de 1960 e 1964 compreendeu o governo dos então presidentes Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart, em um momento de construção da democracia brasileira, após anteriores golpes militares que centralizaram o poder nacional (GHIRALDELLI JUNIOR, 1990).

Nesse contexto, as discussões acerca de diversas questões sociais passaram a ser repensadas e reelaboradas, como o cenário da educação nacional.

Contudo, se as discussões relacionadas a uma base educacional ainda eram embrionárias, as destinadas à Educação Especial possuíam ainda menores espaços nas ponderações do poder público.

As primeiras propostas mais consistentes destinadas à população com deficiência originaram-se de iniciativas populares, na década de 1950, com a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Sociedade Pestalozzi, as quais desempenharam a maioria, senão a quase totalidade, das ações relacionadas à Educação Especial.

Conforme explanado no capítulo anterior, pelo poder público, por sua vez, até a década de 1960, houve atuações por meio, apenas, da criação de duas instituições especiais – o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos – e de campanhas que incitavam a atenção de terceiros acerca das necessidades das pessoas com deficiência – “Campanha para Educação do Surdo Brasileiro” e “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão” (MIRANDA, 2003; BRASIL, 2008f).

Dessa forma, em 1960, a criação dessas campanhas foi continuada por meio da seguinte promulgação:

- “Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais”.

Essa resolução criou a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) visando estimular ações relacionadas à educação, e também à reabilitação, das pessoas com essa condição de deficiência (BRASIL, 1960).

Esse decreto manteve a tendência, até então vivenciada do cenário político nacional, de estímulo às ações privadas destinadas a essa população, sem uma intervenção direta pelo poder público brasileiro.

Tal panorama teve uma primeira grande modificação como consequência da busca político-nacional pela construção de um país industrializado e democrático, associada à

pressão social por acesso e desenvolvimento da educação. Com isso, foram elaboradas as primeiras diretrizes de caráter nacional para o cenário educacional:

- “Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

Tal legislação determinou as primeiras bases de orientação nacional para a educação brasileira. Especificamente em relação à Educação Especial, foi elaborado um título especial ao tema, “TÍTULO X – Da Educação dos Excepcionais”, o qual, em seu Artigo 88, determinou que a educação dos “excepcionais” deveria, sempre que possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, sendo que, em seu Artigo 89, expôs que as iniciativas privadas relacionadas à educação dos “excepcionais” receberiam dos poderes públicos empréstimos e subvenções financeiras (BRASIL, 1961).

Apesar da discreta citação no documento, esse Título teve relevância nacional no cenário da Educação Especial uma vez que, por meio desta publicação, foi garantido explicitamente, pela primeira vez, o direito das pessoas com deficiência à educação. Mas ao ter determinado, também, a organização de uma distribuição de subsídios financeiros para instituições particulares que atuassem nessa área, houve um estímulo ao ensino especial separado e privatizado e uma evasão do dever federal na elaboração de tais políticas.

De qualquer forma, deve-se destacar o avanço conquistado ao ter garantido explicitamente tal direito, por meio do qual foi estimulado um prosseguimento no desenvolvimento de ações políticas, seja para promover tal educação seja para nortear as ações que viessem a ser tomadas pela iniciativa privada, como a elaborada no ano seguinte:

- “Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962. Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille”.

Essa deliberação oficializou, em todo o território nacional, o uso da escrita e leitura em Braille para cegos (BRASIL, 1962). Com isso, pode ser visualizado um início de direcionamentos destinados às questões relacionadas à educação para pessoas com deficiência já concernentes às necessidades específicas dessa população no cenário social, inclusive no contexto escolar. Novas reflexões e atenções às peculiaridades presentes na Educação Especial começaram a aparecer, ainda que de forma discreta.

#### **4.1.2 Período de 1965-1969: a Constituição de 1967**

No período seguinte, um regime militar se estabeleceu no Brasil, construindo um cenário ditatorial, o qual perdurou por 21 anos. Algumas legislações foram alteradas, outras instituídas. No contexto educacional, as tendências democráticas foram abafadas, estruturando uma educação a serviço dos ideais profissionalizantes direcionados à modernização do país. Já a Educação Especial não alcançou acentuados desdobramentos de início, como notado na principal ação estabelecida no período - a instituição de uma nova Constituição:

- “Constituição da República Federativa do Brasil de 1967”.

Nesse documento, foi definido que os sistemas de ensino assegurariam a assistência educacional aos alunos necessitados (BRASIL, 1967). No entanto, não houve uma definição de quem seriam esses alunos, nem referência direta às pessoas com deficiência ou ao ensino especial. Tal ausência de esclarecimento pode ser associada à falta de desenvolvimento das determinações relacionadas à Educação Especial, até aquele momento. Dessa forma, não foi negado o direito anteriormente conquistado, mas também não foi especificado o seu processo de implantação.

No entanto, na ação sequencial, uma nova fase emergiu, na qual um grupo foi designado para a discussão e a elaboração de ações acerca dessa população:

- “Decreto nº 64.920, de 31 de julho de 1969. Cria Grupo de Trabalho para estudar o problema do excepcional”.

Por meio dessa jurisprudência, foi instituído um grupo com a atribuição de estudar os aspectos médicos, sociais e educacionais dos “excepcionais”, objetivando identificar dificuldades e propor soluções para os possíveis problemas encontrados (BRASIL, 1969).

#### **4.1.3 Período de 1970-1974: a segunda LDB e a criação do CENESP**

Permanecendo o regime militar, a atenção às questões educacionais foi mantida de forma discreta. Apenas foram confirmados os direitos até então alcançados, associando-os aos novos ideais centralizadores e anulando os democráticos. Com essa finalidade, uma das principais ações do período foi a promulgação de uma nova diretriz para a educação nacional:

- “Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”.

Tal publicação substituiu a anterior LDB/61, tendo como principal alteração a união do nível de ensino primário com o ginásio, originando um primeiro grau obrigatório e gratuito. Em relação à Educação Especial, em seu Artigo 9º, garantiu aos alunos com

deficiência ou superdotados, tratamento especial (BRASIL, 1971).

Essa segunda LDB, a qual na verdade não se constituiu como uma lei inteiramente nova, mas como uma reformulação da anterior, não impôs relevantes alterações na estrutura e no funcionamento educacional nacional. Em relação à educação das pessoas com deficiência, explanou orientações no Capítulo I, o qual se referiu ao ensino do 1º e 2º grau, associando a Educação Especial ao sistema regular de ensino pela primeira vez, já que na anterior LDB a Educação Especial foi tratada apenas em capítulo separado. Contudo, apesar dessa aproximação entre a Educação Especial e a educação regular na estrutura documental, apresentou-se apenas como uma reafirmação dos direitos já conquistado anteriormente na política nacional.

Após garantir o caráter centralizador da educação, houve uma segunda ação relevante à Educação Especial. Prosseguindo com a tendência à criação de órgãos destinados ao estudo das questões relacionadas ao tema, foi estruturado o seguinte Decreto:

- “Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências”.

Por meio dessa ação foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), no Ministério da Educação e Cultura, possuindo autonomia administrativa e financeira, com a finalidade de promover a expansão e a melhoria do atendimento aos “excepcionais” no território nacional, em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1973).

O CENESP constituiu-se como a primeira política pública destinada à questão educacional das pessoas com deficiência. Se até então, em 1961, essa população havia alcançado o direito à educação, com esse órgão, uma política oficial destinada à Educação Especial foi elaborada, visando nortear e ditar os futuros direcionamentos desse ensino.

#### **4.1.4 Período de 1975-1979: a reafirmação dos direitos da pessoa com deficiência**

Entre os anos de 1975 e 1979, as determinações legais organizadoras da Educação Especial tornaram-se mais escassas. Durante essa fase do governo militar, uma única medida determinante foi implantada:

- “Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica”.

Em um caráter de Emenda, foi assegurada a melhoria das condições sociais e econômicas aos “deficientes” por meio, dentre outros fatores, da Educação Especial gratuita

(BRASIL, 1978).

Esse complemento Constitucional compreendeu uma reformulação de alguns de seus itens, oferecendo maiores especificações quanto aos domínios sociais e econômicos relacionados à temática. Dessa forma, permaneceram ações políticas atuando como uma reafirmação explícita do direito à Educação Especial.

#### **4.1.5 Período de 1980-1984: o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”**

No último período alicerçado pela ditadura militar, de 1980 a 1984, a escassez de planejamento de ações destinadas à Educação Especial permaneceu, com apenas uma publicação referindo-se diretamente ao tema.

A publicação, em questão, foi promulgada em decorrência de um evento internacional promovido pela ONU, no qual foi declarado o ano de 1981 como o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”. Como consequência, foi proclamado no Brasil:

- “Decreto nº 84.919, de 16 de julho de 1980. Institui a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes”.

Esse documento designou uma Comissão, no MEC, para planejar e coordenar ações referentes ao “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, conforme proposta da ONU. Essa comissão foi composta por representantes dos Ministérios da Educação e Cultura, da Previdência e Assistência Social, da Saúde, do Trabalho e das Relações Exteriores; das Secretarias de Planejamento e de Comunicação Social; e por representantes de organizações não governamentais de prevenção de acidentes no trabalho, no trânsito, domésticos, de reabilitação e prevenção de deficiências (BRASIL, 1980).

À vista disso, representantes da educação nacional passaram também a dispender considerações à educação para as pessoas com deficiência. Medidas efetivas não foram estabelecidas, contudo foi ressaltada a necessidade de ampliação das discussões a respeito desse assunto, até então discretas no cenário político nacional.

Pode-se notar um estímulo das ações internacionais induzindo às alterações da legislação nacional, com as principais medidas relacionadas às pessoas com deficiência, no Brasil, ocorrendo em período posterior e alicerçada pelas determinações estrangeiras. Tal influência pode ser associada à dependência econômica e busca nacional pela aproximação com os países com maior desenvolvimento social.

#### **4.1.6 Período de 1985-1989: a Constituição de 1988 e a criação da CORDE**

Finalizada a ditadura militar, um processo de redemocratização foi iniciado nacionalmente com uma primeira eleição indireta para presidente da República, conquistada por Tancredo Neves e José Sarney.

Tendo em vista a transformação político-nacional, alterações nas ações públicas passaram a ser delineadas. Relacionadas ao tema da educação para a pessoa com deficiência, as iniciais medidas permaneceram direcionadas à criação de Comitês, Órgãos e Conselhos responsáveis pela discussão e elaboração de ações para o desenvolvimento da Educação Especial, naquele momento, fundamentadas no princípio da integração, conforme observado a seguir:

- “Decreto nº 91.782, de 4 de novembro de 1985. Institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a Educação Especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas”.

Com essa deliberação, foi criado um comitê atuante junto ao Ministério da Educação cuja responsabilidade seria realizar um diagnóstico da situação atual, além de propor medidas para prevenir as deficiências, integrar as pessoas com essa condição na sociedade e no mercado de trabalho e assegurar a disponibilização pública de recursos financeiros para tal. Esse Comitê foi composto pelos Ministérios da Educação, Saúde, Previdência e Assistência Social, Interior, Justiça e Trabalho, pela Secretaria de Planejamento da Presidência da República, por federações nacionais representativas de grupos ligados ao tema, por representantes das classes empresarial e trabalhadora, das lideranças comunitárias, das pessoas com deficiência e por especialistas da temática (BRASIL, 1985).

No ano seguinte, um ato significativo para a história da Educação Especial nacional foi estabelecido:

- “Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986. Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, e dá outras providências”.

Por esse documento, foram assegurados os direitos básicos e a integração social das pessoas com deficiência, com a criação de uma Coordenadoria para Integração da Pessoa

Portadora de Deficiência (CORDE) destinada a elaborar ações referentes a essa questão (BRASIL, 1986a).

Por outro lado, a importância atribuída à função do CENESP nesta área foi minimizada:

- “Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências”.

Em seu Artigo 3º, esse Decreto transformou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado pelo Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, em uma Secretaria de Educação Especial (SESPE), do Ministério da Educação, ainda que com manutenção da sua forma de atuação e de estrutura. O SESPE passou a incorporar o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e o Instituto Benjamin Constant (IBC) (BRASIL, 1986b).

A Educação Especial passou, na sequência, a ter seus interesses e objetivos representados nas ações educacionais nacionais também por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação:

- “Decreto nº 94.140, de 24 de março de 1987. Altera o artigo 1º, caput do Decreto nº 92.248, de 30 de dezembro de 1985, que dispõe sobre a composição do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação”.

Reformulando o Artigo 1º do “Decreto nº 92.248, de 30 de dezembro de 1985”, esse ato dispôs sobre a composição do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, incluindo neste o Secretário de Educação Especial, junto ao Secretário-Geral, Secretário de Ensino de 2º Grau, Secretário de Ensino Básico, Secretário de Educação Física e Desportos, Secretário da Educação Superior, do Ministério da Educação e do Diretor-Geral da Secretaria Executiva do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE) (BRASIL, 1987).

Em uma conjuntura democrática e de ampliação das ações acerca das questões das pessoas com condições de deficiência, uma nova Constituição fundamentada nos princípios em reconstrução no país emergiu:

- “Constituição da República Federativa do Brasil de 1988”.

Instituindo oficialmente um Estado Democrático, definiu em seu Artigo 24 que “compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre [...] proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência”. Já no Capítulo III, intitulado de “Da Educação, Da Cultura E Do Desporto”, o Artigo 208 determinou como

dever do Estado a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 11-12).

A Educação Especial foi, portanto, redefinida, transformando-se de uma educação desenvolvida especificamente em instituições especiais em uma a ser promovida na rede regular de ensino, preferencialmente. Além disso, não apenas foi assegurado o direito à educação dessa população, como também determinado o dever público com tal fornecimento.

A partir desse momento, o local e as responsabilidades por esse provimento passaram a ser esclarecidos, culminando em um desenvolvimento da Educação Especial no Brasil:

- “Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências”.

Segundo essa ação, foi reafirmado os direitos individuais e sociais da pessoa com deficiência, inclusive o direito à educação, além do dever do poder público na oferta da Educação Especial na rede regular do ensino infantil ao profissional e nos hospitais quando da internação de pessoas com deficiência por período igual ou superior a um ano. Para a concretização dessas resoluções, atribuiu à Corde a finalidade de acompanhar o desenvolvimento de recursos humanos, tecnológicos e de pesquisas destinadas aos interesses e necessidades dessa população (BRASIL, 1989).

Nesse momento, associado à reafirmação dos direitos recém-redefinidos acerca da Educação Especial, passou-se a destacar a necessidade de recursos serem desenvolvidos para a construção dessa nova proposta educacional.

#### **4.1.7 Período de 1990-1994: a implantação de uma “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”**

A partir da década de 1990, durante o governo de Fernando Collor de Melo e de Itamar Franco, a legislação educacional seguiu a tendência iniciada após a instituição da nova Constituição Federal, reafirmando os direitos conquistados e enfatizando a necessidade de elaboração de recursos para a construção da Educação Especial na rede regular de ensino.

Com esses objetivos, sete documentos foram promulgados pela política brasileira, sendo o primeiro deles citado a seguir:

- “Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”.

Tendo por finalidade assegurar os direitos da criança e do adolescente, esse documento trouxe determinações também destinadas às pessoas com deficiência dessa faixa etária. Em seu Capítulo IV, denominado "Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer", o Artigo 54 reafirmou o dever do poder público em assegurar o direito ao atendimento educacional especializado a essas pessoas preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Associado à questão educacional, o mercado de trabalho também se tornou foco das ações legais no segundo documento publicado nesse período:

- “Decreto nº 219, de 19 de setembro de 1991. Institui, no âmbito do Ministério do Trabalho e da Previdência Social, o Programa Nacional de Educação e Trabalho – PLANTE”.

Ao criar o Programa Nacional de Educação e Trabalho (PLANTE), o governo teve por desígnio a formação de mão de obra dos jovens carentes entre 12 e 21 anos sendo que, em seu Item III, incluiu a realização de programas especiais aos jovens com deficiência física para também serem preparados ao mercado de trabalho (BRASIL, 1991).

Já no terceiro documento publicado, as pessoas com deficiência ganharam espaço nas discussões a respeito da infância e da juventude:

- “Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica e dá outras providências”.

A Lei acima criou o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) com a finalidade de articular ações relacionadas à educação, lazer, cultura e desporto para a criança e o adolescente, sendo que, em seu Item VI, certificou também a proteção à criança e ao jovem com deficiência (BRASIL, 1993a). Especificamente em relação ao desporto, uma nova lei foi promulgada nesse mesmo intuito:

- “Lei nº 8.672, de 6 de julho de 1993. Institui normas gerais sobre desportos e dá outras providências”.

Definindo as normas para a prática do desporto no cenário nacional, estabeleceu, em seu “CAPÍTULO X - Das Disposições Gerais”, que a “Secretaria de Desportos do

Ministério da Educação e do Desporto elaborará projetos de prática desportiva para pessoas portadoras de deficiência”. Não citou especificamente a Educação Física, nem sua prática no contexto educacional, mas aproximou um de seus conteúdos, o esporte, à população com alguma condição de deficiência (BRASIL, 1993b, p.08).

Observa-se, dessa forma, que as medidas passaram a envolver decisões em contextos e cenários cada vez mais variados da sociedade, culminando em uma ação seguinte abarcadora de ações para a integração da pessoa com deficiência em todos os setores sociais:

- “Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências”.

Essa publicação foi elaborada com o desígnio de estimular o desenvolvimento de ações políticas destinadas à integração das pessoas com deficiência no âmbito social, econômico e cultural. Tendo como finalidade o acesso e a permanência dessa população em todos os espaços sociais, inclusive no educacional, determinou que a legislação já criada fosse aplicada (BRASIL, 1993c).

Posteriormente, ainda foram implantados dois documentos atinentes à educação oferecida às pessoas com deficiência. O primeiro deles criou uma comissão para buscar a integração da educação à distância com os meios de comunicação, incorporando uma subcomissão específica para a programação destinada às pessoas com deficiência visual (BRASIL, 1994b):

- “Decreto de 11 de janeiro de 1994. Cria, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República comissão encarregada de estudar e propor alternativas para a integração do Programa Nacional de Educação à Distância com os meios oficiais de comunicação, e dá outras providências”.

Já no segundo documento, foi garantido aos alunos que frequentassem as escolas especiais a realizarem atividades de estágio, assim como aos alunos de cursos superiores e profissionalizantes de 2º grau (BRASIL, 1994c):

- “Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio”.

Fundamentadas na redefinição de Educação Especial estabelecida pela Constituição Federal, constata-se um avanço vagaroso, mas persistente, ao serem desenvolvidas ações legais referentes aos aspectos não especificados ainda naquele momento, como a conquista do direito à prática de estágio, à prática de esporte e ao acesso às

tecnologias da educação à distância, ou seja, aspectos secundários ao direto educacional, mas que influenciam decisivamente a possibilidade de acesso e de permanência dessa população no sistema escolar.

#### **4.1.8 Período de 1995-1999: a terceira LDB e a criação do CONADE**

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência nacional após vencer as eleições diretas, em um governo que visou à consolidação de um Estado Democrático.

Concomitantemente, no exterior, as discussões a respeito dos direitos das pessoas com deficiência estavam em efervescência. A educação inclusiva foi proposta oficialmente pela Declaração de Salamanca, em 1994, na Espanha, a qual a definiu como uma educação onde as escolas adaptam suas estruturas físicas e pedagógicas para recebem a todas as crianças, independente de suas diferenças, dificuldades ou presença de deficiências, de forma bem-sucedida e oferecendo alta qualidade de ensino (BRASIL, 1994a).

Por sua vez, a lei que fornece as diretrizes nacionais a serem seguidas pela educação brasileira foi reconstruída incorporando tanto os ideais democráticos que regressaram ao país quanto os princípios inclusivos propostos internacionalmente:

- “Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”.

Esta Lei corroborou com a nova acepção da Educação Especial ao defini-la, em seu “Capítulo V – Da Educação Especial”, no Artigo 58, como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Especificou como dever do Estado o fornecimento de serviços de apoio a esses alunos dentro das escolas regulares ou serviço especializado em ambiente externo a essas instituições quando essa participação não fosse possível, contudo mantendo como objetivo principal a ampliação do atendimento a essa população dentro do sistema educacional regular. Para o desenvolvimento da educação inclusiva, estabeleceu ainda, em seu Artigo 59, como dever dos sistemas de ensino assegurar métodos, currículos, recursos e professores especialistas para a implantação de um ensino adequado às necessidades desses alunos. Especificamente em relação à Educação Física, a definiu, em seu “Capítulo II - Da Educação Básica”, como componente curricular do ensino básico (BRASIL, 1996b, p. 15).

Oficializou-se a construção de uma educação inclusiva no cenário educacional brasileiro, determinando a responsabilidade de todas as disciplinas escolares, inclusive da Educação Física, em desenvolver um trabalho educacional adequado às necessidades das pessoas com deficiência.

Na sequência, medidas foram elaboradas reafirmando as determinações impostas pela nova LDB e direcionando as ações futuras relacionadas à construção da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva:

- “Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999. Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, e dá outras providências”.

Por meio deste Decreto, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) com a função de acompanhar a implantação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, promulgada no período anterior (BRASIL, 1999a). Tal acompanhamento foi também proposto através de um segundo documento:

- “Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências”.

Dessa forma, uma política destinada ao acompanhamento e orientação dos processos referentes à participação das pessoas com deficiência em todos os setores sociais foi estabelecida. Essa política teve por objetivo, conforme explicitado no seu Capítulo III:

[...] incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer (BRASIL, 1999b, p.02).

No que concerne à educação deliberou, em seu Artigo 24, que os órgãos responsáveis por ela deveriam garantir a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino, em todos os seus níveis e modalidades, e em unidades hospitalares nas quais uma pessoa estivesse internada por prazo igual ou superior a um ano; além do acesso a todos os benefícios concedidos aos demais educandos, como material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo. Definiu ainda que, para a atuação na Educação Especial deveria haver uma equipe multidisciplinar especializada, com

trabalho fundamentado em orientações pedagógicas individualizadas, além da adaptação dos recursos instrucionais (materiais pedagógicos, equipamentos e currículo), físicos (ambientais e comunicacionais) e com a capacitação de recursos humanos (professores e profissionais da escola) (BRASIL, 1999b).

Constata-se que, nesse período, as ações legislativas relacionadas à educação da pessoa com deficiência minimizaram-se em quantidade. Contudo, determinações contundentes foram desenvolvidas para oficializar a Educação Especial em um contexto inclusivo no cenário nacional.

#### **4.1.9 Período de 2000-2004: o primeiro “Plano Nacional de Educação”**

Durante o segundo mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso, e início de posse de Luís Inácio Lula da Silva, as ações políticas foram delineadas de forma a englobarem variadas nuances de participação social da pessoa com deficiência, em concordância com o contexto de uma sociedade que cada vez mais dispndia de atenção aos diversos assuntos relacionados a essa população. Inicialmente, foi instituído um Decreto acerca dos seus direitos gerais:

- “Decreto nº 3.637, de 20 de outubro de 2000. Institui a Rede Nacional de Direitos Humanos”.

Por essa regulamentação, foi criada uma Rede Nacional de Direitos Humanos (RNDH) como um instrumento para implementar o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), programa este destinado a garantir a proteção e a promoção destes direitos. Em sua composição, pelo Artigo 4º, Item III, foi criado um subsistema denominado de “Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência”, abrindo espaço para as discussões a respeito dos direitos gerais, e também educacionais, das pessoas com deficiência (BRASIL, 2000a).

Direcionando-se dos direitos gerais aos variados apontamentos específicos condizentes ao contexto social, a promulgação seguinte definiu critérios concernentes à acessibilidade das pessoas com deficiência, estabelecendo normas gerais para promovê-la em todos os locais públicos, inclusive nas escolas (BRASIL, 2000b):

- “Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências”.

Em seguida, estabelecimentos sobre a educação nacional foram produzidos no

primeiro Plano Nacional da Educação, já englobando citações à Educação Especial e definindo metas a serem alcançadas pela educação brasileira durante os próximos 10 anos:

- “Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências”.

Esse documento se constituiu como uma base obrigatória a ser seguida pelos Estados, Municípios e Distrito Federal ao planejarem suas ações educacionais. Apresentou por objetivo a democratização do ensino, a melhoria na sua qualidade e a redução de suas desigualdades. Para isso, elaborou diretrizes para todas as modalidades de ensino. Sobre a Educação Especial, a especificou como aquela destinada “às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos”. Neste segmento da educação, estabeleceu como metas a ampliação da estimulação precoce desses alunos, o desenvolvimento de parceria com a área da saúde e da assistência social; o oferecimento de cursos para os professores em exercício no ensino infantil e fundamental; a ampliação do atendimento educacional especializado; a adaptação das escolas de educação básica e superior com os materiais, infraestrutura e equipamentos necessários; a articulação da Educação Especial com o mercado de trabalho; o incentivo à realização de pesquisas no ensino superior sobre os educandos com necessidades especiais e a realização de um censo completo sobre essa população. Para o alcance desses objetivos, estabeleceu como medidas a serem implantadas o fornecimento de auxílio financeiro com investimento prioritário na formação de recursos humanos e a inserção de conhecimentos sobre a educação das pessoas com necessidades especiais na formação geral dos professores (BRASIL, 2001b, p.31).

Com a estipulação de metas a serem atingidas também na Educação Especial, esta foi consolidada como parte do cenário e das intenções de desenvolvimento da educação nacional. Tais metas trariam muitos benefícios caso alcançadas, contudo, esse Plano tornou-se predominantemente teórico, uma vez que não estabeleceu ações concretas a serem efetivadas na realidade escolar.

Posteriormente, uma legislação reconheceu oficialmente o trabalho desenvolvido, até então, pelas instituições APAES:

- “Lei nº 10.242, de 19 de junho de 2001. Institui o Dia Nacional das APAEs”.

Com esse documento, houve o reconhecimento e a valorização oficial do trabalho social, dentre eles o educacional, desenvolvido por essa associação no território nacional. Assim, ficou instituído o dia 11 de dezembro de cada ano como o Dia Nacional das Apaes

(BRASIL, 2001c).

Com as questões referentes à pessoa com deficiência em destaque, o reconhecimento do trabalho dessas instituições pode ser entendido como um dever do Estado Brasileiro, uma vez que as mesmas, assim como outras associações atuantes na causa, desenvolveram as primeiras ações destinadas a essa população, efetivando variedades de obras sociais com qualidade, as quais ainda não se encontravam nem na forma teórica das políticas governamentais. Além das ações no passado, manteve-se como uma das principais proporcionadoras de atendimento socioeducacional de qualidade para pessoas com deficiência na sociedade brasileira, uma vez que as principais ações públicas, quando existentes, ainda estruturaram-se enquanto conceitos teóricos, como notado no Plano Nacional de Educação acima descrito.

Na sequência, foi buscado o combate contra a discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência:

- “Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”.

Com a aprovação e promulgação do texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, foi exigido dos Estados a superação de todas as formas de discriminação sobre as pessoas com deficiência pela elaboração de medidas para eliminar a segregação e promover a integração em todos os espaços sociais, inclusive no educacional (BRASIL, 2001d).

Nesse mesmo ano, a Educação Física foi reafirmada como disciplina escolar:

- “Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001. Introduz a palavra ‘obrigatório’ após a expressão ‘curricular’, constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”.

Por esse documento, a Educação Física transitou de “componente curricular da educação básica”, para “componente curricular obrigatório” desse nível de ensino (BRASIL, 2001e). Com isso, tornou-se obrigatório, a partir desse momento, a construção de aulas, também de Educação Física, fundamentadas no princípio da educação inclusiva, com uma organização pedagógica e de recursos materiais adequados a essa população.

Além dessas obrigatoriedades, uma determinação seguinte deliberou sobre a inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas instituições de ensino:

- “Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências”.

Com essa Lei, foi reconhecida oficialmente a Libras como forma de comunicação no Brasil, atribuindo às instituições públicas a garantia do atendimento às pessoas com deficiência auditiva por meio da mesma, e aos sistemas educacionais a garantia de inserção do ensino dessa linguagem nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior (BRASIL, 2002).

Ainda incorporando ações dentro do cenário escolar, foi elaborada a seguinte medida:

- “Medida provisória nº 139, de 21 de novembro de 2003”. Convertida na “Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências”.

Assim, foi criado o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED) com o objetivo de garantir a inserção progressiva dos alunos com deficiência nas classes comuns e o atendimento especializado aos que não conseguissem tal inclusão, cabendo à União a assistência financeira a essa modalidade de ensino (BRASIL, 2003, 2004).

A partir desse momento, o termo atendimento especializado direcionou-se ao atendimento extraclasse oferecido aos alunos com deficiência por profissionais especializados. Foi explicitado, por essa promulgação, a necessidade de permanência de um atendimento duplo, contando com o apoio de uma equipe especializada aos alunos com deficiência concomitante ao professor da escola regular.

#### **4.1.10 Período de 2005-2009: Conferências e convenções sobre a PCD**

Entre os anos de 2005 e 2009, ainda durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, houve um aumento progressivo no número de ações públicas sobre a educação das pessoas com deficiência, já na perspectiva da construção de um cenário educacional inclusivo.

Inicialmente, três ações foram promulgadas direcionadas à conscientização dos direitos e das necessidades das pessoas com deficiência, sendo a primeira delas:

- “Lei nº 11.133, de 14 de julho de 2005. Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência”.

Com a instituição do dia 21 de setembro de cada ano como o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 2005a), foi instigada a conscientização a respeito das dificuldades já vivenciadas por essa população em todos os setores sociais, ao mesmo tempo no qual foi destacada a necessidade de reflexões constantes para o desenvolvimento de atendimentos, inclusive o educacional, com cada vez maior qualidade.

Essas reflexões culminaram na organização de eventos direcionados à discussão de questões pertinentes a essa temática, como mostrado a seguir:

- “Decreto de 14 de julho de 2005. Convoca a 1ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e dá outras providências”.
- “Decreto de 10 de outubro de 2005. Dispõe sobre a 1ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e dá outras providências”.

Por esses dispostos, foi determinada a realização da 1ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em Brasília, Distrito Federal, tendo por tema principal a ser discutido: "Acessibilidade - Você também tem compromisso", no período de 12 a 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2005b, 2005c).

Em sequência, as ações estiveram vinculadas à especificação das medidas já elaboradas. Dessa forma, a Libras foi detalhada quanto a sua atuação no cenário escolar:

- “Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000”.

Libras passou a ser uma disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores (Licenciaturas, Pedagogia e Educação Especial) e de fonoaudiologia, com a deliberação de ser implantada, inicialmente, nos cursos de Pedagogia, Letras, Educação Especial e Fonoaudiologia e, posteriormente, ser ampliada progressivamente aos demais. Com esse decreto foram determinadas, ainda, as orientações para a abertura dos cursos de formação de professores e instrutores dessa língua (BRASIL, 2005d).

Explicitou-se a intenção de que os cursos superiores, principalmente os relacionados à formação de profissionais que pudessem trabalhar diretamente com as pessoas com deficiência auditiva, possuíssem a disciplina em questão. No entanto, foi notória a dificuldade em oficializar a presença dessa disciplina em todos os cursos em vista da escassez de professores ou instrutores qualificados para essa docência.

Com isso, pode ser visualizado um dos principais entraves na construção da educação e da sociedade inclusiva – a ausência de profissionais qualificados para capacitar os

discentes do ensino superior, ou atualizar os já em atuação no mercado de trabalho, a desenvolverem seu trabalho em conformidade com esses novos ideais.

Associado a essa questão, os problemas e precariedades do sistema educacional, os quais não obtiveram de relevante atenção política para seu desenvolvimento durante maior parte da história nacional, também se apresentaram como dificultadores da implantação da proposta inclusiva, mostrando a necessidade de serem superados:

- “Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica”.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi elaborado visando uma colaboração entre o poder público, a família e a comunidade em prol da melhoria da educação básica, melhoria esta entendida como possível por meio da qualificação na formação de profissionais e da criação de recursos técnicos educacionais. Nesse intuito, também considerou a conjuntura da educação das pessoas com deficiência, ressaltando em seu Artigo 2º, Item IX, o dever da União em “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007a, p.01).

Posteriormente, o financiamento e a distribuição de verbas passaram a ser alvo das reflexões para o desenvolvimento da educação inclusiva. De princípio, a distribuição de recursos financeiros provenientes de impostos e derivados de Estados, municípios, distrito federal e âmbito federal para a educação nacional foi organizada computando, para o recebimento de tais recursos, apenas as matrículas no atendimento educacional especializado complementar à educação desses alunos na escola regular (BRASIL, 2007b):

- “Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.”

Contudo, na sequência, houve uma alteração dessa decisão, garantindo também recursos para as matrículas realizadas em instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas com atuação na Educação Especial (BRASIL,2007c):

- “Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências”.

Essa alteração das deliberações permitiu a destinação de verba compatível com a nova definição da Educação Especial, a qual estabeleceu o fornecimento de atendimento especial aos alunos com deficiência incluídos na rede regular de ensino. Passou a ser computada a dupla matrícula, fornecendo subsídios financeiros tanto para a escola regular que o aluno frequentasse quanto ao atendimento especializado que este pudesse necessitar.

Já a medida seguinte foi direcionada à transposição das dificuldades presentes na acessibilidade do ambiente escolar, visando a superação de mais um dos entraves à construção inclusiva, uma vez que, além das dificuldades referentes à qualidade do sistema educacional nacional, as próprias estruturas das instituições escolares foram construídas em momentos nos quais a participação de uma pessoa com deficiência naquele ambiente ainda não ocorria:

- “Decreto nº 6.215, de 26 de setembro de 2007. Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência - CGPD, e dá outras providências”.

Incitando a colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a inclusão social das pessoas com deficiência, esse decreto, no Artigo 2º, estabeleceu o dever em tornar as escolas acessíveis, em possibilitar a plena participação das pessoas com deficiências nas mesmas e em garantir a presença de salas de recursos multifuncionais nas instituições (BRASIL, 2007d).

Concomitantemente, os direitos conquistados pelas pessoas com deficiência na sociedade permaneceram destacados e reafirmados em duas ações:

- “Decreto de 29 de abril de 2008. Convoca a II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, e dá outras providências”.
- “Decreto Legislativo 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da convenção

sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007”.

No primeiro Decreto exposto, foi convocada a II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que seria realizada em Brasília, Distrito Federal, no período de 1º a 4 de dezembro de 2008, sob a coordenação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, com o tema “Inclusão, Participação e Desenvolvimento - Um novo jeito de avançar” (BRASIL, 2008b).

Já no segundo, foi aprovado o texto que declamou sobre a necessidade dos países assegurarem o cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência na sociedade, intencionando transformá-lo em medida legal por meio de ações futuras (BRASIL, 2008c).

Continuamente, o atendimento educacional especializado foi especificado perante essa nova atuação em uma perspectiva inclusiva:

- “Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007”.

Nesse documento, foi evidenciada a obrigatoriedade da União no fornecimento de apoio financeiro e técnico necessário para ampliar o atendimento educacional especializado, atribuindo ao Ministério da Educação a adequação arquitetônica, a elaboração de recursos pedagógicos, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação de professores e demais profissionais da escola voltados para a educação inclusiva. Além disso, especificou a definição dessa modalidade de ensino como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”, devendo se articular com a proposta pedagógica da escola em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2008d, p.01).

De forma semelhante, também as atividades de estágio dos alunos com deficiência foram detalhadas:

- “Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida

Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências”.

Essa ação definiu, classificou e elaborou as determinações e obrigações a serem desempenhadas por cada pessoa participante do vínculo de estágio, reafirmando a Lei nº 8.859/1994 e garantindo o direito ao estágio dos alunos da Educação Especial (BRASIL, 2008e).

Além disso, uma população específica também foi considerada:

- “Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008. Institui o Dia Nacional dos Surdos”.

Essa ação instituiu o Dia Nacional dos Surdos como o dia 26 de setembro de cada ano (BRASIL, 2008f). Com essa determinação, essa população passou a ser destacada, no período determinado, para o desenvolvimento de ações de respeito e também de participação nos variados segmentos sociais, como no educacional.

Por fim, a promulgação de uma ação de caráter internacional, dentro do contexto nacional, foi estabelecida:

- “Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007”.

Com essa medida, o texto já aprovado anteriormente foi promulgado pela legislação nacional, com o propósito de assegurar os direitos das pessoas com deficiência em todos os âmbitos e aspectos da sociedade. Em relação à educação, defendeu a educação inclusiva com um ensino de qualidade e composto por apoio, caso necessário (BRASIL, 2009).

Uma ênfase na reafirmação dos direitos já conquistados e das medidas já determinadas pode ser notada, ao mesmo tempo no qual, vagarosamente, outras ações secundárias regulamentadoras dessas determinações foram elaboradas por meio, principalmente, da realização de Conferências e Convenções destinadas à temática em questão.

#### **4.1.11 Período de 2010-2015: o segundo “Plano Nacional de Educação” e a “Lei Brasileira de Inclusão da PCD”**

No período entre 2010 e 2015, durante a transição do término do governo de Luís Inácio Lula da Silva para o início de Dilma Rousseff, o direcionamento das ações legais

seguiu o mesmo caminho do período anterior.

De princípio, foi promovido maior reconhecimento ao sistema de escrita Braille (definindo o Dia Nacional do Sistema Braille como o dia 8 de abril de cada ano e determinando que, nesta data, as entidades públicas e privadas realizassem eventos sobre a cegueira, os direitos da pessoa cega e os materiais produzidos em Braille), foi aperfeiçoada a regulamentação para a formação dos professores de Libras (definindo os locais dos cursos de educação profissional, de extensão e de formação continuada, reconhecidos pelo governo federal, além de determinar a exigência de exames de proficiências ao final desses cursos para averiguação do conhecimento da função) e reforçada a exigência do governo federal no fornecimento de subsídios financeiros para a capacitação dos professores (com uma política destinada à melhoria na formação inicial e continuada de professores, reassegurou apoio técnico e financeiro público para tal, estabelecendo como um de seus objetivos, segundo o Artigo 3º, Item VI, “ampliar as oportunidades de formação de profissionais da educação para o atendimento das políticas de Educação Especial”) (BRASIL, 2010a, 2010b, 2010c, p.01):

- “Lei nº 12.266, de 21 de junho de 2010. Institui o Dia Nacional do Sistema Braille”.
- “Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”.
- “Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário, e dá outras providências”.

Já nas medidas seguintes, houve uma ênfase nas transformações das nomenclaturas. Inicialmente, foi discorrido sobre o termo Educação Especial:

- “Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”.

Essa determinação trouxe maiores especificações à Educação Especial, definindo-a como a soma dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que visam complementar a educação de pessoas com dificuldades ou suplementar a educação daqueles que possuem relevantes facilidades de aprendizagem. Ademais, definiu como seu público alvo as pessoas com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, reafirmando como dever do Estado o oferecimento dessa Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino, a garantia da inclusão educacional com

igualdade de oportunidades e com medidas de apoio necessárias. Reassegurou, ainda, a dupla matrícula, tanto em escola regular como conjuntamente em instituição especial, para a distribuição dos recursos financeiros em ambos os locais (BRASIL, 2011a).

Além disso, uma especificação sobre as pessoas com deficiência também foi delineada:

- “Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite”.

Fundamentado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, esse documento instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limite), com o objetivo de articular as políticas e as ações relacionadas aos direitos dessa população. Definiu, em seu Artigo 2º, as pessoas com deficiência como “aquelas que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”. Para além das determinações terminológicas, esse plano foi composto por quatro eixos, sendo eles educação, saúde, inclusão social e acessibilidade. No plano educacional, garantiu um sistema educacional inclusivo com equipamentos públicos acessíveis e desenvolvimento de tecnologia assistiva. Instituiu, também, o Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva para o desenvolvimento de ações e políticas relacionadas ao tema (BRASIL, 2011b, p.01).

Seguindo essa tendência em ações referentes às nomenclaturas, ocorreu, ainda, a incorporação do autismo também como deficiência, permitindo que as pessoas com essa condição passassem a usufruir dos direitos já conquistados por essa população:

- “Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990”.

Essa promulgação definiu a pessoa com espectro autista como uma pessoa com deficiência, caracterizada pelo déficit persistente e clinicamente significativo da comunicação e da interação social, com padrões restritivos e repetitivos de comportamentos. Determinou ainda, o direito dessa população à educação e ao ensino profissionalizante, assim como a um acompanhamento especializado, quando necessário, nas escolas da rede regular de ensino (BRASIL, 2012).

A alteração dessas nomenclaturas foi, por sua vez, reforçada por meio da Lei principal da educação nacional:

- “Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências”.

Com isso, foi confirmada a nova definição do público alvo com direito à Educação Especial, a ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, substituindo a terminologia de educandos com necessidades especiais por alunos com deficiência, com transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Assegurou, ainda, que tal atendimento incorporasse todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL,2013a).

Entre nomenclaturas e terminologias, a educação para as pessoas com deficiência manteve-se ratificada legalmente, com garantia ao jovem com deficiência de uma Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino, com acessibilidade, recursos pedagógicos e tecnológicos adequados (BRASIL, 2013b):

- “Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE”.

Prosseguindo, um segundo plano para a educação nacional foi apresentado, estabelecendo as metas a serem atingidas para a próxima década.

- “Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências”.

No que se refere à Educação Especial, esse documento acentuou o direito a um sistema educacional inclusivo, explanando em sua Meta 4, o objetivo de:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2013c, p.06).

Para o alcance desse desígnio, estabeleceu como estratégias universalizar o atendimento escolar a essa população, fornecer recursos financeiros para a computação tanto da matrícula na escola regular quanto nas instituições especiais, implantar salas de recursos multifuncionais e programas de formação continuada para professores, estimular a criação de

centro de apoios multifuncionais e programas suplementares destinados ao apoio, pesquisa e assessoria à Educação Especial (BRASIL, 2013c).

Nesse mesmo ano, uma política nacional alusiva à condição de autismo foi estabelecida:

- “Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”.

Foram, portanto, reassegurados os direitos sociais dessa população, estabelecendo, no âmbito educacional, o início da aplicação de multas em caso de negação de sua matrícula por uma escola regular, cujo valor foi incumbido de ser estipulado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2014a).

Na continuidade desses atos, foi ainda instituída uma referência à condição de surdez:

- “Lei nº 13.055, de 22 de dezembro de 2014. Institui o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dispõe sobre sua comemoração”.

Com a declaração do Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a ser comemorado no dia 24 de abril de cada ano, houve um estímulo a uma constante reflexão para o desenvolvimento de ações acerca dessa questão também no ambiente educacional (BRASIL, 2014b).

Por fim, uma inédita Lei destinada especificamente às questões inclusivas foi constituída no cenário nacional:

- “Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)”.

Esse redigido visou garantir a inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência, definindo como dever do Estado, da sociedade e da família a garantia destes direitos. Criou o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), um registro público eletrônico com a finalidade de coletar informações para a identificação e a caracterização socioeconômica da pessoa com deficiência, assim como de possíveis barreiras encontradas por esta, visando formular e monitorar políticas públicas, além da realização de estudos e pesquisas. No tocante à educação, assegurou legalmente um sistema educacional inclusivo em todas as modalidades e níveis de ensino; um aprimoramento dos sistemas de ensino atuais para atuarem de forma inclusiva; um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado; ensino bilíngue, com libras, Braille

e tecnologias assistivas que se mostrarem necessárias; a adoção de medidas para favorecer o acesso, a permanência, a participação e o aprendizado das pessoas com deficiência na escola regular; o desenvolvimento de pesquisas visando novos métodos, técnicas, recursos pedagógicos e tecnológicos; a inclusão de conteúdos relacionados a essa população nos cursos de nível superior, técnico, tecnológico; a acessibilidade e a oferta de profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2015).

Findo esse período, pode ser destacada a promulgação do segundo Plano Nacional da Educação e da Lei Brasileira de Inclusão da PCD como marcos oficializatórios da inclusão socioeducacional no Brasil.

Isto posto, as principais determinações legais que influenciaram a construção do atendimento educacional das pessoas com deficiência no Brasil apresentam-se elencadas no Quadro 2:

**QUADRO 2 – Principais ações legais que orientaram a educação das pessoas com deficiência no Brasil**

ANO	AÇÃO LEGAL	
1960	Decreto nº 48.961	Instituiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).
1961	Lei nº 4.024	Fixou diretrizes e bases da educação nacional, garantindo o direito dos excepcionais à educação.
1962	Lei nº 4.169	Oficializou o uso da escrita e leitura em Braille para cegos.
1967	Constituição da República Federativa do Brasil	Garantiu a assistência educacional aos alunos necessitados.
1969	Decreto nº 64.920	Criou um Grupo de Trabalho para estudar os aspectos médicos, sociais e educacionais do excepcional.
1971	Lei nº 5.692	Fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus garantindo aos alunos com deficiência e superdotados tratamento especial.
1973	Decreto nº 72.425	Criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).
1978	Emenda Constitucional nº 12	Assegurou aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica, além da Educação Especial gratuita.
1980	Decreto nº 84.919	Instituiu a Comissão Nacional para coordenar ações para o Ano Internacional das Pessoas Deficientes.
1985	Decreto nº 91.782	Instituiu Comitê para traçar política de aprimoramento da Educação Especial e de integração social das pessoas portadoras de deficiências.
1986	Decreto nº 93.481	Instituiu a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).
	Decreto nº 93.613	Transformou o CENESP em Secretaria de Educação Especial (SESPE), incorporando o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e o Instituto Benjamin Constant (IBC).

1987	Decreto nº 94.140	Incluiu um Secretário de Educação Especial no Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Garantiu atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.
1989	Lei nº 7.853	Reafirmou os direitos das pessoas com deficiência atribuindo à Corde a finalidade de acompanhar o desenvolvimento de recursos destinados a essa população.
1990	Lei nº 8.069	Dispôs sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente reafirmando o direito ao atendimento educacional especializado.
1991	Decreto nº 219	Instituiu o Programa Nacional de Educação e Trabalho (PLANTE), considerando também as pessoas com deficiência.
1993	Lei nº 8.642	Criou o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), incluindo ações para proteção da pessoa com deficiência.
	Lei nº 8.672	Instituiu normas gerais sobre desportos, também visando práticas esportivas para pessoas portadoras de deficiência.
	Decreto nº 914	Instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, também visando o acesso e permanência educacional dessa população.
1994	Decreto de 11 de janeiro	Criou uma comissão para a integração da educação à distância com os meios de comunicação, com atenção à programação destinada às pessoas com deficiência visual.
	Lei nº 8.859	Estendeu aos alunos do ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.
1996	Lei nº 9.394	Fixou diretrizes e bases da educação nacional, assegurando Educação Especial às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.
1999	Decreto nº 3.076	Criou o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE).
	Decreto nº 3.298	Dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando a proteção a essa população.
2000	Decreto nº 3.637	Criou a Rede Nacional de Direitos Humanos (RNDH), para garantir a proteção e a promoção dos direitos humanos.
	Lei nº 10.098	Estabeleceu critérios para garantir a acessibilidade das pessoas com deficiência.
2001	Lei nº 10.172	Aprovou o Plano Nacional de Educação, garantindo a Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino às pessoas com deficiência.
	Lei nº 10.242	Instituiu o Dia Nacional das APAEs.
	Decreto nº 3.956	Promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
	Lei nº 10.328	Transformou a Educação Física em componente curricular obrigatório da educação básica, devendo seguir as determinações referentes também à Educação Especial.
2002	Lei nº 10.436	Reconheceu a Libras como forma de comunicação no Brasil, exigindo dos sistemas educacionais a inserção do ensino desta em cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério.

2003/ 2004	Medida provisória nº 139/ 2003, convertida na Lei nº 10.845/2004	Instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência.
2005	Lei nº 11.133	Instituiu o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência.
	Decreto de 14 de julho	Convocou a 1º Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
	Decreto de 10 de outubro	Oficializou a data da 1º Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
2007	Decreto nº 5.626	Tornou obrigatório o ensino de Libras nos cursos de Pedagogia, Letras, Educação Especial e Fonoaudiologia, devendo ampliar-se aos demais de formação aos professores.
	Decreto nº 6.094	Implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, visando o acesso e a permanência do aluno com deficiência na rede regular de ensino.
	Lei nº 11.494	Regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, destinando recursos financeiros apenas para a escola especial em relação à Educação Especial.
	Decreto nº 6.253	Redefiniu os recursos do FUNDEB, garantindo recursos à escola regular e à especial.
2008	Decreto nº 6.215	Estabeleceu o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência.
	Decreto de 29 de abril	Convocou a II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
2009	Decreto Legislativo 186	Aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
	Decreto nº 6.571	Dispôs sobre o atendimento educacional especializado, garantindo apoio e recursos públicos para tal.
	Lei nº 11.788	Reafirmou a garantia do direito ao estágio aos alunos da Educação Especial.
	Lei nº 11.796	Instituiu o Dia Nacional dos Surdos.
2010	Decreto nº 6.949	Promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.
	Lei nº 12.266	Instituiu o Dia Nacional do Sistema Braille.
	Lei nº 12.319	Regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete de LIBRAS.
2011	Decreto nº 7.415	Instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, visando capacitação profissional em consonância com as novas determinações educacionais.
	Decreto nº 7.611	Dispôs sobre a Educação Especial, organizando sua forma de oferecimento.
2012	Decreto nº 7.612	Instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.
	Lei nº 12.764	Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, definindo-a como pessoa com deficiência.

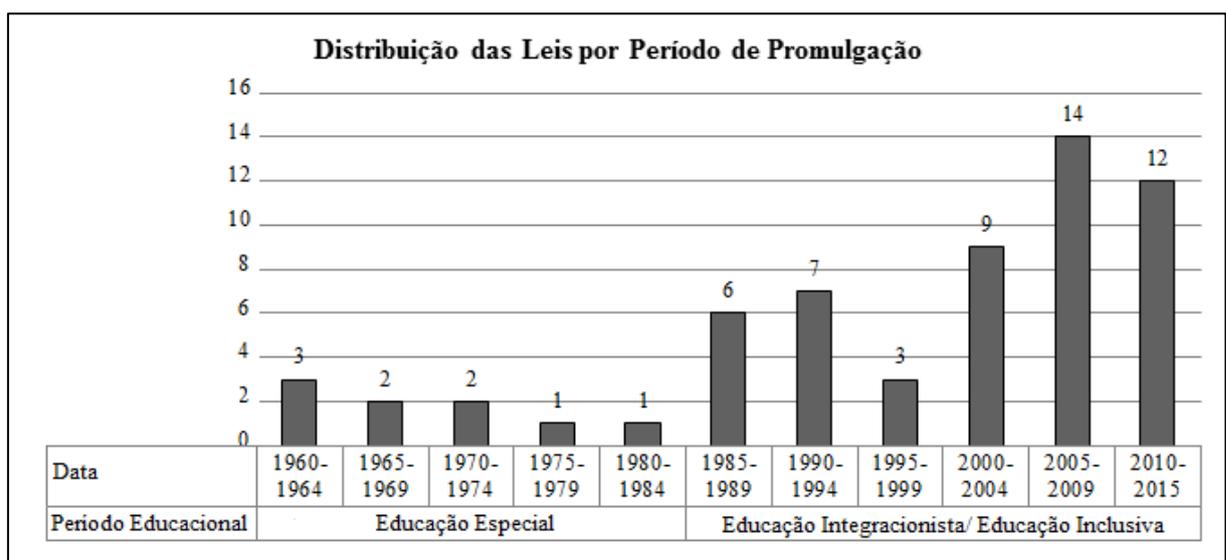
2013	Lei n° 12.796	Reafirmou o direito à Educação Especial e substituiu o termo de educandos com necessidades especiais por alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades / superdotação.
	Lei n° 12.852	Instituiu o Estatuto da Juventude, reassegurando os direitos à Educação Especial na rede regular aos jovens com deficiência.
2014	Lei n° 13.005	Aprovou o Plano Nacional de Educação, reafirmando o direito a um sistema educacional inclusivo.
	Decreto n° 8.368	Reassegurou os direitos da pessoa com deficiência, definindo punições para seu descumprimento.
	Lei n° 13.055	Instituiu o Dia Nacional da Libras.
2015	Lei n° 13.146	Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.2 Discussões e considerações a respeito das ações legais de 1960 a 2015

O governo brasileiro absteve-se da elaboração de significativas medidas no tocante à educação da pessoa com deficiência durante grande parte da história nacional; após a implantação de dois institutos especiais no período colonial, não houve uma continuidade de ações nas décadas seguintes. Apenas a partir de meados do século XX, com a criação de campanhas governamentais destinadas à discussão de temáticas concernentes a essa população, principiou-se uma atuação mais contundente.

A partir desse período, pode-se destacar 60 atos legais que incidiram de forma enfática na construção do cenário educacional, e da Educação Física Escolar, para essa população:



**Figura 2** – Gráfico da distribuição das ações legais referentes à educação da pessoa com deficiência de acordo

com a data de publicação.  
Fonte: Elaborado pela autora.

O processo de construção legal da educação destinada às pessoas com deficiência compreendeu dois períodos distintos a partir dos anos de 1960: um inicial, orientando a organização de uma Educação Especial no país, desenvolvida predominantemente em instituições especiais; e outro, subsequente, oficializando uma educação integracionista/inclusiva, estruturando nacionalmente os ideais de integração e, posteriormente, inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

O primeiro período foi iniciado entre os anos de 1960 e 1964 quando, em meio às 03 determinações proclamadas, se destacou uma primeira LDB, em 1961, assegurando a garantia do direito educacional a essas pessoas. Esse documento, mesmo que também tenha estimulado uma atuação privada para tal, é apontado como a primeira ação oficial referente à Educação Especial no Brasil, segundo Mendes E. G. (2010).

Esse ímpeto de ações destinadas à população com deficiência pode ser entendido como consequência das reformas educacionais infundidas no país após 1930, quando das primeiras ações mais contundentes para a organização de um sistema educacional nacional, clamado pela população e indispensável para o desenvolvimento econômico almejado, o qual se delineava fundamentado em ideais político-econômicos espelhados aos difundidos na Europa. Essas reformas absorveram os ideais do Movimento da Escola Nova, originados no final do século XIX, predominantemente nos Estados Unidos e Europa e, divulgados no Brasil, principalmente, por Anísio Teixeira, almejando um ensino público consonante com os ideais democráticos, ou seja, de qualidade e acessível a todos (NUNES, 2000). Decorrente dessas propostas, segundo Jannuzzi (1992), o discurso médico pedagógico da deficiência até então vivenciado – alicerçado por ações de diagnóstico e práticas médicas – passou a ser substituído por um psicopedagógico – incorporando discussões psicológicas e possibilidades de práticas pedagógicas -, buscando diagnosticar as deficiências para organizar um ensino adaptado às características individuais, mesmo que ainda em instituições separadas da comunidade.

Com as ações internacionais se refletindo nas nacionais, Kassir (2011) complementou que, quando acordos internacionais, após 1948, incorporaram discussões concernentes à defesa dos direitos humanos aos modelos político-econômicos a serem implantados, foram instigadas as ações brasileiras semelhantes quando da sua abertura aos ideais internacionais pela reconstrução democrática.

Posteriormente a essa inicial implantação dos direitos educacionais, a partir de 1965 até 1984, a imposição de um governo ditatorial parece ter influenciado na redução do número de ações públicas destinadas ao tema, assim como a LDB anteriormente promulgada, a qual estimulou uma ação privatizada para o atendimento a esta população.

Os estudos de Mendes E. G. (2010) e Kassar (2011) confirmaram essa justificativa ao destacarem que a efetivação do processo de privatização do ensino especial, naquele momento, levou à ausência do desenvolvimento das políticas públicas pela indução ao crescimento do atendimento institucional privado. Dessa forma, as ações legais desenvolvidas no período se dirigiram, majoritariamente, para a organização necessária dessas instituições especiais privadas que se difundiram. Além disso, algumas outras providenciaram a implantação de classes especiais dentro das escolas regulares, contudo, deve-se destacar que à maioria dos alunos com deficiência era destinado o atendimento educacional apenas em instituições especializadas, uma vez que essas classes especiais recebiam, predominantemente, alunos sem deficiência, mas que não acompanhavam o ritmo de aprendizado dos demais nas escolas regulares, alunos estes que foram despontando conforme ocorreu a ampliação do acesso ao ensino regular (JANNUZZI, 1992).

Com a necessidade de regulamentar as instituições especiais que se ampliavam em quantidade devido ao estímulo privado estabelecido, segundo Mendes E. G. (2010), foi desencadeada a criação do CENESP, em 1976, o qual se constituiu como a primeira política pública nacional destinada a organizar a Educação Especial nacional. Com autonomia administrativa e financeira, esse órgão teve a finalidade de promover a expansão e a melhoria do atendimento a essas pessoas em todos os níveis de ensino; contudo, enfocando instituições especiais particulares durante sua existência, teve uma atuação assistencialista e terapêutica, carente de aspectos pedagógicos educacionais.

Já a partir de meados da década de 1980, foi iniciado o segundo período educacional nacional referente à educação da pessoa com deficiência, por meio da reconstrução da Educação Especial ao incorporar os ideais de integração dessas pessoas às instituições educacionais regulares, culminando, posteriormente, em uma ação inclusiva já considerando a necessidade, não apenas da alocação física das mesmas, mas também de ser oferecido a todos uma adequada qualidade de ensino.

Nesse período, ocorreu a redemocratização do Brasil com iniciativas transformadoras no cenário educativo destinado às pessoas com deficiência:

- A legislação educacional absorveu os ideais integracionistas de inserção da

pessoa com deficiência na sociedade, desencadeando ações como a transformação do CENESP em Secretaria de Educação Especial e a criação da Corde, ambos agora com atuação direcionadas à integração social das pessoas com deficiência;

- A concepção da Constituição Federal de 1988 redefiniu a Educação Especial como uma educação destinada às pessoas com deficiência a ocorrer, preferencialmente, no sistema regular de ensino;
- A implantação de uma Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em 1993, visou garantir seus direitos e sua inserção social.

O direcionamento pelo qual foram conduzidos esses atos políticos pode ser entendido como consequência de dois principais fatores que se associaram à redemocratização do país: 1) as ações sociais em defesa dos direitos humanos e, especificamente, dos direitos das pessoas com deficiência que, defendidas por número cada vez maior de organizações e representações, clamavam pelo desenvolvimento de medidas e atuações políticas nos diversos setores sociais, e; 2) o contexto internacional no qual tais exigências já estavam sendo aceitas, instigando os demais países a também atuarem na causa com interesses semelhantes.

Sabendo que, conforme Dale (2004), os sistemas educacionais nacionais sofreram contundentemente os efeitos das ações internacionais devido à intenção de aproximação e manutenção do sistema econômico capitalista, o contexto internacional mostrou-se como forte influenciador das ações brasileiras também no âmbito da Educação Especial.

O desencadear da legislação brasileira a respeito da inclusão educacional desdobrou-se estimulado por um cenário internacional movido, segundo estudos acerca dessa temática (OLIVEIRA, 2003; GARCIA, 2004; MENDES, 2006; SANTIAGO, 2006; LOPES; RECH, 2013), não apenas por singela valorização da diversidade, mas também intencionado em associar a implantação dos direitos humanos clamados socialmente aos interesses econômicos de cunho capitalista, os quais enfatizavam a necessidade de redução de custos e formação da população como consumidores e produtores sociais. Com esse modelo imposto às demais nações por órgãos internacionais, como pelo Fundo Monetário Internacional, o Brasil, enquanto um país subdesenvolvido socioeconomicamente, estabeleceu também medidas referentes a essa população associando os interesses econômicos ao processo de consolidação democrática do seu contexto nacional.

Averigua-se, nesta conjuntura, múltiplas influências estimulando a implantação

das ações públicas nacionais no tocante à educação da pessoa com deficiência. Com a redemocratização, essas aspirações e reivindicações sociais pela maior escolarização e pelos direitos dessas pessoas puderam ser divulgadas no território brasileiro com maior facilidade, colaborando com a ascensão do desenvolvimento das políticas nacionais.

Após o processo de recepção e legalização desses ideais no país, Ferreira (2006), Ferreira e Ferreira (2007) reiteraram que, aproximando-se, e durante, a década de 1990, ocorreram amplas reformas estruturais e educacionais no Brasil sob o tema da Educação para Todos, com o propósito de alinhar-se às imposições internacionais, dentre as quais se destacavam tanto a ampliação ao acesso educacional quanto o início das políticas de inserção das pessoas com deficiência nas escolas regulares. Assim, foi direcionado maior investimento financeiro no ensino fundamental público assim como sua municipalização pela descentralização do mesmo, objetivando a expansão do acesso a esse nível de ensino já de forma abarcadora da presença das pessoas com deficiência.

No estudo de Garcia (2013) foi apontado que esse período foi marcado pela continuidade das mudanças conceituais e estruturais na política da Educação Especial, já baseadas em uma perspectiva inclusiva. Com o conceito de Educação Especial como atendimento ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, estabelecido pela Declaração de Salamanca, em 1994, e oficializado no Brasil por documentos como a LDB de 1996, ocorreu um conseqüente aumento do atendimento educacional especializado nas escolas regulares. Assim, medidas complementares foram instituídas, como a criação do CONADE, em 1999, visando acompanhar a implantação das políticas de inserção da pessoa com deficiência na sociedade.

A respeito dessas ações, Ferreira (1998), assim como França, Pagliuca e Baptista (2008), destacaram que as mesmas aludem a um período relevante de legitimação dos direitos da Educação Especial reivindicados pelos movimentos sociais, com a contemplação de uma área historicamente desprestigiada nas políticas públicas brasileiras, proporcionando um avanço nos direitos sociais e educacionais da pessoa com deficiência, contudo, ainda existindo dificuldades dessa população em usufruir dos mesmos.

Dessa forma, entende-se que a partir desse momento houve o surgimento de uma série de dificuldades na concretização dessas determinações na realidade, as quais se mostravam transformadoras em sua constituição teórica, contudo ausentes de organização para sua implantação na prática dos diferentes segmentos sociais, como a escola.

Sobre essa discussão, Mendes E. G. (2010, p. 104) corroborou:

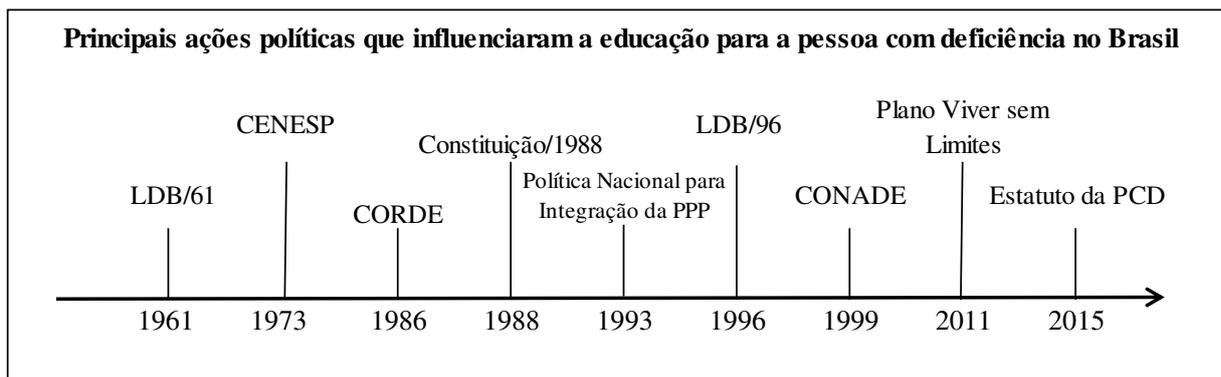
Quanto à legislação o momento era bastante significativo se considerarmos alguns dispositivos legais que pareciam ser suficientes para garantir o dever do Estado para com a educação escolar, a oferta obrigatória de vagas nas escolas públicas, a proposta de um sistema nacional de educação e alguns avanços na relação entre educação regular e educação especial, bem como na educação especial pública e privada.

Apesar das perspectivas favoráveis tanto no âmbito legal, quanto no discurso, ainda prevalecia uma vertente da política paralela na área da assistencial [...] com ênfase no suporte técnico-financeiro a instituições privadas com base em critérios político-quantitativos, apenas eventualmente associados à eficiência dos serviços.

Por conseguinte, o número de leis dirigiu-se a um pico de elevação na sua produção a partir do ano de 2000, o que pode ser associado ao momento no qual os ideais da inclusão se fortaleciam socialmente e começaram a ter uma tentativa de implantação em um número cada vez maior de escolas, demandando novas leis para organizar esse processo de construção frente às inúmeras dificuldades que despontaram. Contudo, a forma como essas medidas secundárias foram organizadas parece ser questionável.

Garcia e Michels (2011) frisaram que as transformações nas políticas da Educação Especial ocorridas a partir da década de 1990 reafirmaram os objetivos dessa nova construção educacional, contudo, careceram de medidas para assegurar a viabilização de tal proposta. A partir dos anos de 2000, as políticas mantiveram essa negligência acerca da prática, abarcando determinações apenas referentes às alterações conceituais e à reafirmação de direitos e dos objetivos a serem alcançados, como pela instituição do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2011, e pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 2015.

A importância de tais medidas não pode ser negligenciada, considerando que determinações teóricas e definições de direitos e deveres são indispensáveis para o planejamento futuro de ações práticas e, nesse quesito, o Brasil estabeleceu definições conceituais que proporcionaram à pessoa com deficiência um direito à cidadania nunca antes alcançado, consolidando, legalmente, em poucas décadas, direitos almejados há todo um decorrer histórico, como por meio das ações destacadas na figura a seguir:



**Figura 3** - Principais ações políticas que influenciaram a consolidação dos direitos à educação para a pessoa com deficiência no Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora.

O que se questiona, por outro lado, é a falta de acompanhamento de propostas de efetivação prática para que tais conceitos se consolidassem na sociedade.

Pode-se entender que foram negligenciadas ações referentes à prática de implantação dessas políticas inclusivas de forma a propiciarem à pessoa com deficiência uma participação e atuação efetivos e com qualidade nos diferentes segmentos sociais, como a escola, em direção à formação cidadã. O fato da construção da legislação estar orientada, não apenas pelo intuito em garantir os direitos aos que até então eram rejeitados, mas também por interesses de natureza político-econômica, parece ter influenciado negativamente na implantação de tais ações legais, as quais direcionaram apenas medidas, predominantemente, de definições conceituais e distribuição monetária.

Silva (2005, p. 122) corroborou com esse entendimento ao afirmar que:

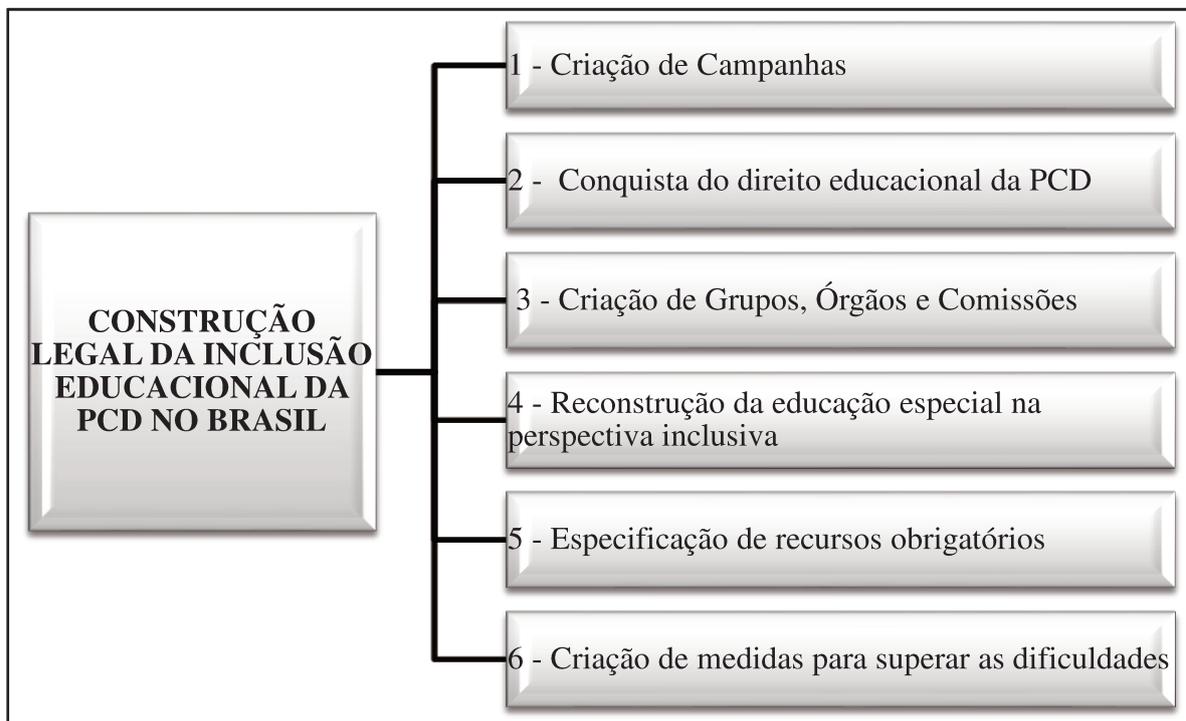
O fato de a inclusão ser instituída da noite para o dia por decretos, deixa clara a direção da preocupação dos governantes, ou seja:

- Acatar e adequar-se às orientações internacionais;
- Aproveitar-se das condições possibilitadas pela integração, quais sejam, de PCD em espaços restritos já dentro da escola e profissionais da escola;
- Baixar os gastos na Educação Especial aproveitando-se de toda uma estrutura já montada no ensino regular.

E não com a preparação dos profissionais para atuarem com as PCD, tão pouco com a qualidade de atendimento que seria dispensado àquela população de pessoas.

Com isso, dificuldades somaram-se, com instituições escolares buscando adaptações de caráter pontual, como por meio de recursos físicos, para o cumprimento das determinações legais inclusivas as quais lhe foram impostas, não conscientes dos valores humanos e educacionais imbuídos na mesma, conforme verificado no estudo de Glat e Pletsch (2010), o que é ineficiente para proporcionar um ensino inclusivo de qualidade.

Dessa forma, o desenvolvimento da legislação relativa à educação da pessoa com deficiência, no Brasil, pode ser categorizado em 6 fases, conforme apontado na Figura 4:



**Figura 4** – Fases da construção legal da inclusão educacional da pessoa com deficiência no Brasil.  
Fonte: Elaborado pela autora.

A Fase 1, “Criação de Campanhas”, perdurou durante a década de 1950 e início de 1960, com o governo federal se empenhando na criação de campanhas relacionadas à reflexão da temática, de forma a estimular as ações privadas destinadas a essa população.

Já a Fase 2, “Conquista do direito educacional da PCD”, desdobrou-se pela promulgação da LDB de 1961, a qual garantiu, pela primeira vez, o direito dessa população à educação.

Posteriormente, uma terceira Fase foi estabelecida entre as décadas de 1970 e 1980 - a “Criação de Grupos, Órgãos e Comissões” -, quando grupos compostos por indicações políticas passaram a ser criados para discutirem possíveis ações a serem desenvolvidas atinentes à Educação Especial.

Na Fase seguinte, “Reconstrução da Educação Especial na perspectiva inclusiva”, a Educação Especial foi redefinida pela Constituição de 1988, como aquela destinada às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, já incorporando os ideais da educação integracionista e, posteriormente, inclusiva, estimulando um processo de

reconstrução da atuação dos sistemas educacionais nacionais.

Por sua vez, na Fase 5, “Especificação de recursos obrigatórios”, após a oficialização dos ideais inclusivos pela política brasileira, nos anos de 1990 e 2000 as promulgações legais passaram a detalhar os recursos obrigatórios a serem fornecidos pelas instituições de ensino e pelo poder público para a construção dessa proposta educacional, dentre eles, recursos humanos, financeiros e tecnológicos.

Na última Fase vivenciada até o momento, “Criação de medidas para superar as dificuldades”, as determinações governamentais direcionaram-se na elaboração de ações para superar os entraves em proporcionar os recursos necessários para o estabelecimento de uma escola inclusiva, como ao impor multas para escolas que negassem a matrícula de alunos com deficiência.

Desse modo, verifica-se que, a partir da Fase 2, quando da conquista do direito à educação para essa população, em todos os momentos subsequentes, as medidas mantiveram um caráter de reafirmação da conquista desse direito. Além disso, as leis estabelecidas durante as Fases 2 a 5 conservaram uma tendência em especificar esses direitos, mas sem definição de ações a serem tomadas para uma intervenção direta na realidade escolar. Os direitos, com suas especificidades – recursos financeiros, tecnológicos, pedagógicos e profissionais –, foram garantidos pelo governo federal, mas sem a organização de um processo a ser seguido para o desenvolvimento e a implantação destes nas instituições educacionais.

Sobre essa conjuntura, Glat e Ferreira (2003, p.34) destacaram que “[...] não se tem como negar que no Brasil ainda há um grande hiato entre as políticas públicas definidas em leis e diretrizes, e as condições reais de sua implementação no cotidiano das escolas”, explicando que:

O cenário das possibilidades positivas inclui uma legislação e algumas políticas que têm permitido e assegurado, de forma ainda precária, a presença desses alunos nos programas educacionais e, tendencialmente, com menor grau de discriminação e com um compromisso crescente da escola pública.[...]. Nesse ponto, o desafio da qualidade é o que mais se destaca, já que a ampliação do acesso ao Ensino Fundamental tem priorizado os aspectos da otimização dos recursos orçamentários, humanos e físicos já disponíveis, construindo uma escola mais aberta e nem assim mais inclusiva (GLAT; FERREIRA, 2003, p. 11).

A legislação trouxe avanços ao desenvolvimento da educação nacional da pessoa com deficiência, construindo uma determinação teórica esplendorosa, caso concretizada na realidade escolar. Essas conquistas não podem ser negligenciadas, pois a partir delas que as ações podem ser delineadas e organizadas na sociedade. Contudo, a abstenção de uma

orientação metodológica para as ações propiciarem a qualidade do sistema educacional na realidade tem dificultado a construção e efetivação dessas determinações teóricas.

Nesta conjuntura, destaca-se a necessidade imprescindível de início de uma nova fase na legislação – Fase 7: “Intervenções para a efetivação da inclusão escolar” -, onde possa ser definido, organizado e implantado o processo, passo a passo, de implementação de ações de intervenção na realidade que contribuam com a qualificação educacional, ou seja, “elaborar uma política de serviços públicos para responderem às necessidades educativas especiais de todos os estudantes, incluindo aqueles que têm deficiência” (GLAT; FERREIRA, 2003, p.35).

Dentre essas ações, a formação docente necessita ser considerada, uma vez que a esse profissional culminam as responsabilidades pela atuação direta com a educação das pessoas com deficiência. Tanto a formação inicial quanto a continuada requerem ações que estimulem a sua qualificação, como a organização de materiais com propostas às universidades para atuarem de forma a superar as aulas estritamente expositivas, concedendo aos futuros professores, ou já em atuação, a associação da teoria com a prática; além do desenvolvimento de autonomia conjunta à capacitação para atuarem adequadamente segundo as necessidades que se apresentarem na sua prática profissional, ultrapassando uma tendência ainda presente nesses profissionais a clamarem predominantemente por respostas e soluções pré-determinadas por instâncias superiores. Nesse contexto, a obrigatoriedade dos cursos de formação de professores em instituírem estágio obrigatório na Educação Especial percorrendo as principais condições apresentadas pelo público alvo da Educação Especial se mostra pertinente. Especificamente em relação à formação continuada, a organização de grupos de estudos dentro das escolas regulares, assim como cursos de atualização, ambos organizados pelo Ministério da Educação e Cultura em parcerias com Universidades para capacitar os professores atuantes perante essa nova realidade apresentam-se como possibilidades.

No cenário da instituição escolar, pode-se citar como ação a instituição da obrigatoriedade de presença de dois professores em classes que possuem alunos com deficiência, sendo um deles o responsável pela classe e o outro pelo acompanhamento e auxílio aos alunos que demonstrarem essa necessidade. Além disso, atuações para capacitar os professores do atendimento educacional especializado são imprescindíveis, o que pode ser feito por meio de cursos de caráter nacional destinados a orientar os professores especialistas e também a equipe escolar sobre uma atuação colaborativa, superando uma tendência de atuação isolada.

Essa atuação conjunta e colaborativa também carece de medidas para ser implantada entre todos os membros da comunidade escolar. Já nesta conjuntura, o desenvolvimento de um projeto político pedagógico participativo e democrático pode auxiliar na aproximação entre os participantes da comunidade. Para tanto, podem ser definidas datas de caráter nacional para a apresentação e discussão das ações didáticas e pedagógicas a serem desempenhadas pela escola com a participação obrigatória, para sugestão de ações e de resolução de possíveis conflitos, de participantes de todas as instâncias da comunidade como gestores, professores, funcionários da escola, pais, alunos e representantes da secretaria de educação.

Considerando que a inclusão envolve não apenas atuações específicas a serem desempenhadas por profissionais do contexto escolar, mas uma conscientização de toda a comunidade a respeito da valorização e do respeito às diferenças, a instituição de eventos nacionais obrigatórios a serem realizados na comunidade escolar direcionados ao desenvolvimento dos valores humanos respeitosos da diversidade são indispensáveis para que a inclusão aconteça de forma benéfica a todos os envolvidos. Associado a isso, podem ser introduzidos programas de valorização dos professores que elaborem e implantem projetos referentes à diversidade e à inclusão os quais, se reconhecidos e apreciados pela comunidade escolar, possam ganhar recursos materiais ou financeiros, dentre outros, para a equipe escolar.

Contributivo, também, seria a implementação de uma política de acompanhamento do processo inclusivo com definição de formas de avaliação de caráter qualitativo, com especificação de sua metodologia, periodicidade e estabelecimento dos responsáveis para conduzi-la, visando a organização de ações que se mostrarem necessárias, seja de caráter financeiro ou pedagógico, assim como para valorizar as ações bem-sucedidas e divulgá-las às outras instituições por meio de informes.

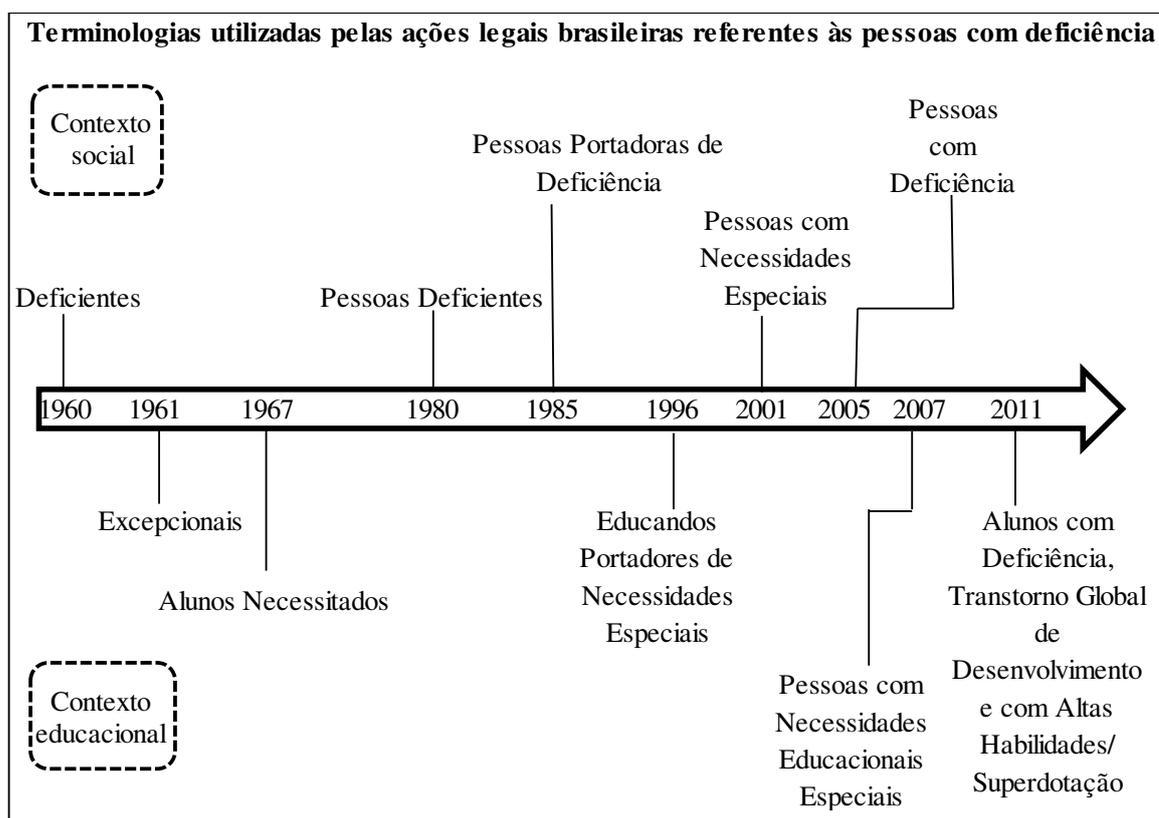
Assim posto, necessita-se que essa Fase 7 não envolva apenas a inserção de adereços, itens e obrigações legais às instituições educacionais do ensino básico e superior, mas que também possibilite um repensar sobre todo o sistema educacional de forma que o mesmo possa ter seus fatores relacionados à inclusão reconstruídos. Isso impõe possibilitar reflexões e autonomia aos docentes e às instituições para empregarem diferentes métodos de ensino e de avaliação; valorizar os professores de forma geral seja com programas de valorização social a esse profissional seja com equiparação salarial compatível com as responsabilidades da sua função em formar todos os futuros cidadãos e trabalhadores do país, incitando-os e motivando-os a se qualificarem constantemente.

Essas são apenas algumas opções, das inúmeras ações que necessitam ser refletidas, discutidas e estabelecidas na realidade escolar para auxiliar na efetivação da inclusão educacional, sendo indispensável, nesse momento, uma intervenção da política nacional para direcionar esse processo, tanto definindo as ações quanto estabelecendo o seu processo de implantação com a qualidade necessária.

Afinal, conforme Miranda (2008, p. 40), construir um cenário inclusivo está atrelado à construção de políticas educacionais que incidam decisivamente na qualidade do cenário escolar:

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais [...], mas sim que a escola esteja preparada para trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais.

Em meio a essa transformação política nacional, tanto no contexto social bem como no educacional, com determinações teóricas continuamente reelaboradas e ações práticas sendo solicitadas, as terminologias atribuídas à pessoa com deficiência foram se alterando em consonância com os novos ideais que aos poucos se construíam, ilustrando as mudanças de paradigmas ocorridas ao longo dos períodos:



**Figura 5** – Transformação das terminologias empregadas na legislação brasileira para se referir à pessoa com deficiência.

Fonte: Elaborada pela autora.

No contexto social, pelo Decreto nº 48.961, de 1961, o termo “Deficientes” passou a ser empregado; já o Decreto nº 84.919, utilizou “Pessoas Deficientes”; o Decreto nº 91.782, de 1985, “Pessoas Portadoras de Deficiência”; a Lei nº 10.172, “Pessoas com Necessidades Especiais”; e, finalmente, pelo Decreto de 14 de julho de 2005, “Pessoas com Deficiência”.

Exclusivamente no contexto educacional, pela Lei nº 4.024, de 1961 (LDB), o termo empregado foi “Excepcionais”; pela Constituição Federal de 1967, “Alunos Necessitados”; pela Lei nº 9.394, de 1996 (LDB), “Educandos Portadores de Necessidades Especiais”; pelo Decreto nº 6.094, de 2007, referenciou-se a essa população como “Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais” e, pelo Decreto nº 7.611, de 2011, como “Alunos com Deficiência, com Transtorno Global de Desenvolvimento e com Altas Habilidade/Superdotação”.

Constata-se que as nomenclaturas concernentes ao contexto educacional foram reconstruídas conseqüentes às propostas para o contexto social, no entanto, em ambas as circunstâncias, o espaço atribuído às pessoas com deficiência foi ampliando-se e estabelecendo termos mais cuidadosos e reflexivos quanto a sua adequação

proporcionalmente a quanto maior a atenção e os direitos alcançados por essa população.

As alterações nas terminologias empregadas no contexto da Educação Especial mostram uma superação das abordagens clínicas de enfoque às características biológicas da deficiência para outras formas de compreensão dessas condições, já considerando o contexto social, político, econômico, educacional e cultural em reconstrução, os quais passaram a considerar cada vez mais a humanização da pessoa que possui dada condição, e não a sua limitação (CARVALHO, 1993).

Pelas especificações e cuidados imbuídos nas terminologias do cenário judicial vigente, pode-se desprender que o plano legal a respeito da educação da pessoa com deficiência foi desenvolvido, ainda que em período recente, com importantes conquistas nas suas definições conceituais.

Por outro lado, Veltrone e Mendes (2012) esclarecem que as mudanças das terminologias só apresentam-se, de fato, como benéficas, quando obtiverem implicações funcionais, ou seja, resultarem de ou em alterações na prática; superando uma mera formalidade, mas sendo consequência e implicando em conscientizações e qualificações na prática pedagógicas.

Nessa conjuntura, apesar dos avanços terminológicos obtidos, Ferreira e Ferreira (2007) alertaram que mudanças de nomenclaturas não induzem às reconstruções significativas na educação ou em qualquer prática social se as estruturas de funcionamento político, econômico e social permanecer as mesmas.

Culmina-se em uma compreensão de que as dificuldades em efetivar a legislação da inclusão educacional na realidade estão relacionadas, principalmente, à estrutura e funcionamento de uma totalidade de políticas socioeducacionais que historicamente não tem ofertado condições justas e dignas de atendimento a sua população geral, que não galgam de qualidade de serviços para aqueles que não possuem tais limitações, que excluem e menosprezam uma parcela populacional sem deficiência alguma há séculos. Dessa forma, a construção de uma legislação inclusiva adveio em meio a um sistema escolar questionável e insuficiente para toda a população, apenas se refletindo e explicitando suas dificuldades de consolidação também para as pessoas com deficiência.

Alinha-se, na legislação, a uma perspectiva legal inclusiva internacional, contudo desconsiderando a realidade socioeconômica que inviabiliza uma concretude fácil de tais perspectivas (GÓES; LAPLANE, 2007).

Necessita-se, nesse momento, de vontade e determinação coletiva para caminhar

em direção à implantação dessa legislação, seja dos profissionais da educação para atuarem com qualidade e disposição mesmo conscientes das dificuldades que os aguardam, dos políticos para conduzirem esse processo de efetivação da construção inclusiva para além de alinhamentos internacionais e atuarem em todas as esferas das políticas públicas sociais que sustentam essa proposta, além dos demais membros da comunidade para se conscientizarem e colaborarem na organização desta nova realidade; realidade esta que anseia por respeito às diversas formas de participação que possam ser desempenhadas pelas pessoas que a constituem.

A adoção de nomenclaturas propostas deve vir acompanhada de mudanças conceituais, estruturais, políticas e sociais. E, no caso brasileiro, um caminho para evitar os descompassos propostos entre tendências internacionais, legislação e práticas dos profissionais seria o desenvolvimento de uma melhor articulação entre as decisões do poder público e participação das comunidades escolares nestas decisões. As mudanças não podem simplesmente ser impostas de cima para baixo, sem considerar a realidade dos professores que diretamente vão lidar com elas (VELTRONE; MENDES, 2011, p.420).

Para isso, as atuações de cada cidadão brasileiro necessitam ser orientadas pela alteridade, conscientes de que as características individuais tornam as pessoas apenas diferentes e não superiores ou inferiores uns aos outros. Afinal, conforme definiu Mendes (2006, p.401):

No Brasil, no campo educacional, as perspectivas para a mudança estão postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas, e por isso nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aula. O poder público não está cumprindo bem sua função, o que não impede que cada um assuma sua parte e se torne sujeito dessa história.

Assim sendo, é preciso uma atuação política disposta a realizar uma transformação da realidade em benefício da coletividade, em fazer das entrelinhas jurídicas uma realidade nacional; bem como a formação de uma cultura de aceitação e respeito às diferenças, com seus valores e ética direcionados a fazer com que todos enxerguem para além das suas necessidades individuais, mas que se sensibilizem e a atuem em prol da igualdade de oportunidades ao acesso e à participação educacional com qualidade.

## 5 CONHECIMENTO ACADÊMICO: PRODUÇÃO CIENTÍFICA REFERENTE À INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A mente que se abre para uma nova ideia jamais retornará ao tamanho original (ALBERT EINSTEIN).

### 5.1 O ensino superior brasileiro

No Brasil, o ensino superior passou por um lento processo de construção até estar ao alcance da população. Da colonização do Brasil pelos europeus até a década de 1930, se a educação básica foi mantida a serviço dos interesses políticos, sendo disponibilizada, predominantemente, apenas para a elite, o nível superior originou-se com aspectos ainda mais excludentes, conforme exposto a seguir.

Durante a colonização do Brasil por Portugal, apenas uma minoria pertencente à Coroa Portuguesa lograva de acesso ao nível superior, a qual realizava esse estudo na Europa, em cursos associados à construção e à organização do país segundo os interesses portugueses. Em território brasileiro, os primeiros programas de ensino superior foram instituídos de forma isolada, no início do século XIX, a cargo do governo central e fundamentados na literatura europeia. Segundo Steiner (2005, p. 345), esses programas possuíam caráter profissionalizante, sendo direcionados à formação de profissionais necessários para servir à nação, como militares, médicos, engenheiros civis e advogados:

Com a vinda de D. João VI ao Brasil em 1808, foram instalados os três primeiros cursos médico-cirúrgicos, um em Salvador e dois no Rio de Janeiro. Em 1810, foi fundada a Academia Real Militar (hoje Escola de Engenharia da UFRJ). As Faculdades de Direito de São Paulo (Largo São Francisco) e de Olinda, foram fundadas em 1827. No final do Segundo Império e no início da República, foram fundadas escolas profissionais como Medicina, Engenharia, Agricultura e Direito. A Escola de Minas de Ouro Preto (1875), a Escola Politécnica de São Paulo (1893), a Escola de Engenharia Mackenzie (1896), a Escola de Engenharia de Porto Alegre (1886), a Escola Livre de Farmácia de São Paulo (1898) e a Escola Superior de Agronomia e Veterinária do Rio de Janeiro (1898) são alguns exemplos.

Nos anos de 1930, o governo de Getúlio Vargas, em um momento ditatorial populista da história brasileira, atuou de forma a conciliar as exigências populares com ações destinadas ao crescimento econômico e à industrialização nacional. Com isso, iniciou uma reestruturação do ensino básico e superior nacionais, propondo a criação de novas faculdades

pelo agrupamento desses cursos profissionais existentes concomitantemente ao desenvolvimento de políticas de popularização da educação básica nacional pública e gratuita (CUNHA, 2003; CASTRO; RIBEIRO, 2004; CASTRO, 2007; SILVA; ARAÚJO, 2012).

Nessa conjuntura, um Estatuto das Universidades Brasileiras foi proclamado, por Francisco Campo, sugerindo uma reforma no ensino superior brasileiro espelhada no modelo europeu. O modelo em questão foi implantado, inicialmente, no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo. O termo “pós-graduação”, portanto, foi oficializado na década de 1940, quando de seu aparecimento no Artigo 71, do referido Estatuto (SANTOS, 2003).

Dessa forma, ocorreram as primeiras atividades de pós-graduação no Brasil, “[...] com a função social de qualificar recursos humanos e produzir conhecimento científico e tecnológico que permitissem a expansão industrial do país” (MOREIRA; VELHO, 2008, p.632).

Uma forma de acompanhamento do processo de construção dessa pós-graduação nacional mostrou-se necessária e, para isso, foi instituída uma Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma fundação do Ministério da Educação (MEC). Esta teve suas atividades iniciadas por meio da criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, subordinada ao MEC, com o objetivo de proporcionar recursos humanos qualificados e em quantidade suficiente para o desenvolvimento político e econômico almejado para o Brasil:

Em doze de novembro de 1951, o professor Anísio Spínola Teixeira foi nomeado Secretário Geral da Comissão para a condução dos trabalhos da Campanha e passou a ser figura central não só na consolidação da CAPES, como também na implementação de um sistema nacional de pós graduação e na própria concepção reformista da universidade brasileira (CAMPOS; BORGES; ARAÚJO, 2014, p. 199).

Entre essas décadas de 1930 e 1950, as instituições de ensino superior passaram, portanto, por um processo de federalização e expansão, com a incorporação de docentes ao quadro de funcionários públicos e a difusão desse nível de ensino de forma gratuita à população. Contudo, por esse processo estar alicerçado em ideais centralizadores e ditatoriais, as instituições educacionais privadas e a Igreja Católica o combatiam, defendendo o fim do controle educacional pelo Estado.

A partir da abertura à democratização política nacional e da superação desses

conflitos, a expansão e o desenvolvimento do ensino superior nacional passaram a ser almejados. Com isso, segundo Salerno (2014), a redação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, vinculou o ensino superior com as atividades de pesquisa visando à construção de conhecimento e à formação de profissionais para atuarem no mercado de trabalho, assegurando que este ensino poderia ser realizado tanto em estabelecimentos isolados quanto em agrupamentos de ensino - universidades.

Com a retomada de um governo ditatorial, dessa vez pelos militares, entre os anos de 1965 e 1970, os sistemas de pós-graduação nível *stricto sensu* no Brasil estabeleceram-se, definitivamente, ainda instigados pela constatação da necessidade de profissionais qualificados para gerir o desenvolvimento nacional, mas dessa vez, para também atuarem na expansão almejada pelo ensino superior (MENDES, 2006; SGUISSARDI, 2006).

A implantação formal desses programas ocorreu por meio do Parecer 977, de Newton Sucupira, de 1965, do Conselho Federal de Educação. Com os já existentes convênios estabelecidos entre escolas e universidades brasileiras e norte-americanas em prol de uma modernização nacional espelhada nos países centrais, os cursos de pós-graduação nacionais foram formalizados, nesse momento, na estrutura dos programas dos Estados Unidos (SANTOS, 2003; LUDKE, 2005).

Silva e Araújo (2012) complementaram ainda que, além da oficialização do modelo norte-americano no cenário nacional de pós-graduação, esse Parecer também passou a controlar e regulamentar os novos e já existentes programas, estabelecendo mecanismos para a formação de professores do ensino superior e direcionando o trabalho dos pesquisadores para atuarem de forma a contribuir com os objetivos do governo militar acerca do desenvolvimento nacional.

Em um período de constantes transformações político-nacionais, alterações também atingiram a CAPES. Em 1961, por meio do Decreto nº 50.737, foi transformada em um Conselho Consultivo subordinado à Presidência da República; no ano de 1964, retomou suas atividades de forma vinculada ao MEC; já em 1965, convocou um Conselho de Ensino Superior para regulamentar os cursos de pós-graduação do país, conselho este composto por Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Clovis Salgado, Dumerval Trigueiro, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Newton Sucupira, Rubens Maciel e Valnir Chagas (MENDONÇA, 2003).

Na sequência, uma nova Reforma Universitária foi proferida determinando, pela Lei 5540/68, a exigência da presença de representantes da comunidade, externos às

instituições, no seu colegiado superior, e reforçando a necessidade de desenvolvimento dos cursos de pós-graduação em prol da construção do ensino superior nacional (CUNHA, 1989).

Os planos de desenvolvimento nacional começaram a tomar forma, sendo representados pelo Programa Estratégico de Governo e pelo 1º Plano Nacional de Desenvolvimento (1972 - 1974), os quais compreenderam a necessidade de uma reconstrução universitária no plano educacional, atribuindo à CAPES maiores funções e recursos financeiros.

Dessa forma, em 1981, pelo Decreto nº 86.791, a CAPES foi reconhecida oficialmente como a responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (PNPG), além de se tornar a Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, com a finalidade de elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as ações do ensino superior brasileiro.

Assim, um relevante impulso no desenvolvimento da pós-graduação nacional pode ser verificado a partir de meados da década de 1960, impulso este instigado pelas ações de setores militares e acadêmicos em prol da construção de um projeto de autonomia nacional fundamentado em ideais nacionalistas que atribuíram à educação superior a finalidade de capacitar a população para atender às necessidades almejadas economicamente (MOREIRA; VELHO, 2008).

Retomando Silva e Araújo (2012), após um primeiro PNPG elaborado para o alcance da expansão desse nível de ensino, a partir de 1982, um segundo PNPG teve por intuito consolidar a pós-graduação nacional, contudo esta se deu de forma restrita a apenas algumas instituições educacionais, culminando no terceiro Plano, o qual reconheceu e propôs medidas para a superação da falta de qualificação da maioria dos programas e do distanciamento dos objetivos destes com os de desenvolvimento nacional. Com isso, foi associada ao modelo norte-americano de ênfase técnica, a retomada do modelo europeu com fundamentação marcadamente teórica (SILVA; ARAÚJO, 2012).

Segundo Salerno (2014), com a reimplantação de democracia nacional, a terceira LDB, promulgada em 1996, reiterou as preocupações com o desenvolvimento qualitativo desses programas, destacando a necessidade de ampliação da função formadora das universidades em prol de um aperfeiçoamento profissional e pessoal, de forma próxima à comunidade, estreitando a relação da teoria com a prática, entre o aprendido teoricamente e o espaço de atuação.

Esse período foi marcado pela percepção de uma conjuntura de dissociação entre

a expansão das universidades e a qualidade educacional por elas oferecida. Tal ocorrência pode ser compreendida quando retomado que, a partir dos anos de 1990, com a consolidação de um sistema econômico capitalista, o Banco Mundial (BM) orientou o investimento dos Estados Unidos, e dos países subordinados como o Brasil, na educação básica em prol da construção de força de trabalho, desencadeando um consequente desenvolvimento do ensino superior de forma atrelada ao processo produtivo. Assim, o ensino superior foi delineado com a tendência de implantação de cursos públicos técnicos, cursos superiores públicos associados ao desenvolvimento de pesquisas vinculadas aos objetivos do mercado de trabalho e aumento da privatização desse nível de ensino. O ensino superior tornou-se cada vez mais acessível à população. Entretanto, sua qualidade passou a ser questionável devido a sua rápida disseminação em ritmo desarticulado da produção de conhecimento e das possibilidades de formação docente para conduzi-los, principalmente em instituições particulares (SILVA, 2008).

Devido às sequentes transformações políticas, instabilidades tornaram a atingir a CAPES, a qual foi extinta durante o Governo de Fernando Collor pela Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990, mas recriada em sequência pela Lei nº 8.028, de 12 de abril de 1990, devido às críticas severas proferidas pelas universidades e pelo MEC quanto a sua eliminação. Posteriormente, foi reconstruída em 1995, assumindo como sua principal função o acompanhamento e a avaliação dos cursos nacionais de pós-graduação nível *stricto sensu*. No ano de 2007, pela Lei nº 11.502, de 11 de julho, foi criado o atual órgão representativo da CAPES, associando às funções e atuações na pós-graduação *stricto sensu*, também a finalidade de acompanhamento da formação inicial e continuada de professores da educação básica, atuação esta oficializada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, e concretizada por meio da criação das diretorias de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação à Distância (DED) (CAPES, 2015).

Distinguiram-se, então, duas modalidades de pós-graduação implantadas no Brasil para atender a demanda de melhor capacitação profissional e maior qualificação no ensino: o nível *latu sensu*, sob a forma de curso de especialização ou aperfeiçoamento, destinado ao aprimoramento da formação profissional obtida durante a graduação; e o nível *stricto sensu*, envolvendo uma série de atividades voltadas para a formação acadêmica e de pesquisadores, recebendo a denominação de programa de Mestrado e/ou de Doutorado, sendo que o Mestrado não foi instituído, necessariamente, como um pré-requisito para o Doutorado (SAVIANI, 2000).

Nesse quadro, a CAPES assumiu por responsabilidade o investimento na pós-graduação stricto sensu, a avaliando, divulgando suas produções científicas e promovendo cooperação científica internacional, além do já citado fomento à formação inicial e continuada dos professores de educação básica (CAPES, 2015).

No âmbito da pós-graduação, a avaliação dos programas stricto sensu passou a ser realizada por meio da Avaliação dos Programas de Pós-Graduação e da Avaliação das Propostas de Cursos Novos de Pós-Graduação, determinando o reconhecimento dos cursos assim como a permanência destes como programas aceitos nacionalmente.

Os programas foram, então, agrupados inicialmente em Colégios, sendo cada um deles compostos por Grandes Áreas, nas quais os cursos estão alocados:

- Colégio de Ciências da Vida:
  - Grande Área Ciências Agrárias: Ciências de Alimentos, Ciências Agrárias I, Medicina Veterinária e Zootecnia / Recursos Pesqueiros;
  - Grande Área Ciências Biológicas: Biodiversidade, Ciências Biológicas I, Ciências Biológicas II e Ciências Biológicas III;
  - Grande Área Ciências da Saúde: Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Medicina I, Medicina II, Medicina III, Nutrição, Odontologia e Saúde Coletiva.
- Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar:
  - Grande Área Ciências Exatas e da Terra: Astronomia / Física, Ciências da Computação, Geociências, Matemática / Probabilidade e Estatística, Química;
  - Grande Área Engenharias: Engenharias I, Engenharias II, Engenharias III, Engenharias IV;
  - Grande Área Multidisciplinar: Biotecnologia, Ciências Ambientais, Ensino, Interdisciplinar, Materiais.
- Colégio de Humanidades:
  - Grande Área Ciências Humanas: Antropologia / Arqueologia, Ciência Política e Relações Internacionais, Educação, Filosofia / Teologia, Geografia, História, Psicologia, Sociologia;
  - Grande Área Ciências Sociais Aplicadas: Administração, Ciências Contábeis e Turismo, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Sociais Aplicadas, Direito, Economia, Planejamento Urbano e Regional / Demografia, Serviço Social;

- Grande Área Linguística, Letras e Artes: Artes / Música, Letras / Linguística.

Dentro das Grandes Áreas, os programas foram, ainda, divididos em 48 áreas de avaliação. Cada programa recebe um parecer a cada quadriênio, constando uma nota de 1 a 7, sendo 1 e 2 cursos insuficientes, e 3, 4, 5, 6 e 7 aprovados, possuindo qualidade proporcional quanto a maior nota atribuída. Essa nota determina sua entrada e/ou manutenção na atuação na pós-graduação stricto sensu, ou seu descredenciamento e/ou negação de entrada de um novo curso. Apenas os cursos reconhecidos e aprovados pela CAPES podem expedir os diplomas com validade nacional.

As avaliações da qualidade dos programas incidiram em procedimentos realizados de forma indireta, sendo a sua principal base a quantidade de artigos científicos publicados em periódicos qualificados. Estes, por sua vez, são classificados em estratos, A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C, sendo que A1 representa o de maior qualidade e, em uma ordem decrescente, o C não possui validade científica e, conseqüentemente, não contabiliza pontos para a avaliação proferida. Cada periódico recebe uma posição em um estrato específico para cada área de conhecimento, segundo a relevância desta temática para a área (CAMPOS; BORGES; ARAÚJO, 2014).

Dadas as circunstâncias, é notado que no programa de pós-graduação brasileiro “foram adotadas a estrutura dos cursos norte-americanos e a forma de avaliação dos europeus, a alta exigência dos mestrados europeus (não-anglo-saxões) e o baixo prestígio dos mestrados norte-americanos”, culminando em uma série de contradições e conflitos, seja no seu objetivo, forma de funcionamento ou de avaliação, ao unir peculiaridades de cursos imersos em diferentes culturas em um mesmo programa no Brasil (SANTOS, 2003, p. 634).

Dentre esses conflitos e contradições, o sistema de avaliação articulado pela CAPES tornou-se alvo de críticas contundentes.

Os estudos passaram a ponderar que o modelo de avaliação desenvolvido e seguido durante os últimos anos por esse órgão se mostrou ineficiente no alcance de apontar verdadeiramente a qualidade de um curso de pós-graduação stricto sensu. O sistema atual tem sido considerado como padronizador e homogeneizador, ao estar centrado, predominantemente, na avaliação de um produto final e na pontuação por este gerada ao ser aceito em determinado periódico, pouco considerando o processo formativo proporcionado por um programa (CAMPOS; BORGES; ARAÚJO, 2014). Nesse contexto, Betti et al. (2004) destacaram que, privilegiando a quantidade de artigos ao invés da qualidade de informações

nestes contida, a formação acadêmica do aluno de pós-graduação e sua atuação como futuro professor de ensino superior acabam muitas vezes sendo comprometidas, com precariedade nas atividades pedagógicas do ensino superior e privilégio do desenvolvimento de pesquisas de caráter pontual.

O estudo desenvolvido por Moreira e Tojal (2013) conduziu essa discussão para o campo da Educação Física. Em pesquisa envolvendo todos os programas de pós-graduação nível *stricto sensu* desta área, reconhecidos pelo MEC na data de 1996, confirmou a manutenção de uma tendência destinada à formação para a pesquisa, com a construção da função da docência apenas em segundo plano, culminando na possibilidade de prejuízos tanto para a atuação desses docentes no ensino superior quanto para a formação dos futuros discentes por eles instruídos.

Por sua vez, no estudo de Sguissardi (2006) foram apontados, ainda, outros desajustes nesse modelo avaliativo somados à ausência de observação do processo formativo docente, como a dificuldade de verificação de alterações substanciais na qualidade de um programa em um período curto de avaliação de, naquele momento, três anos<sup>3</sup>; a ausência de critérios para verificar o impacto dos estudos na sociedade; a predominância de avaliação fundamentada nos critérios de produtividade e homogeneidade, com a superioridade de indicadores quantitativos sobre os índices qualitativos; além da ausência da consideração das dissertações e teses produzidas.

Tais discussões mostraram que as críticas ao atual modelo estabelecido pela CAPES avolumam-se e as mudanças parecem ser imprescindíveis.

A prática pedagógica de formação global de um professor de ensino superior deve exaltar-se sobre as atividades pontuais de programas de pós-graduação, como as publicações. Não que estas devam ser menosprezadas afinal, não basta a produção de conhecimentos, mas é tão relevante quanto a sua divulgação à sociedade. Contudo, a produção científica deve refletir os conhecimentos e as formações acadêmicas construídos ao longo de um curso, não cabendo a elas, às pesquisas, substituírem, muito menos se imporem, sobre essas atividades de formação, com quantidades maçantes de trabalhos desenvolvidos apenas para cumprimento de pontuações pré-estabelecidas.

Uma forma de avaliação da qualidade de formação oferecida por esses programas de pós-graduação é indispensável para que estes, de fato, cumpram seu papel em formar docentes, pesquisadores e em construir conhecimentos os quais fundamentam as variadas

---

<sup>3</sup> A partir do ano de 2013, as avaliações da Capes passaram a compreender um período de 4 anos.

áreas da vida em sociedade. Mas uma reorganização parece ser necessária para que esse objetivo seja alcançado, com adequações que propiciem a valoração aos aspectos qualitativos conjuntamente aos quantitativos, considerando o objetivo de um programa de pós-graduação em sua totalidade, em substituição ao enaltecimento de produções teóricas pontuais que não garantem nem uma formação docente nem uma construção de conhecimentos com qualidade e benefícios sociais.

### **5.1.1 O ensino superior em Educação Física**

A Educação Física foi implantada como área de ensino superior através, inicialmente, de cursos direcionados às modalidades específicas e à formação de técnicos, caminhando a uma reorganização conforme foi se consolidando como campo científico. Para maior compreensão desse processo, podemos estabelecer uma organização cronológica dessa estruturação da área, segundo os estudos de Oliveira (1983), Tojal (1989), Silva, Seabra Junior e Araújo (2008), Silva e Araújo (2012) e Salerno (2014):

- 1902 – Instituição da Escola de Espada, Sabre e Florete, no Quartel da Luz, em São Paulo;
- 1906 – Fundação da Escola de Educação Física, pelo Governo do Estado de São Paulo;
- 1910 – Fundação do Curso de Esgrima e Ginástica, além da Escola para Formação de Especialistas em Educação Física Militar, ambos em São Paulo;
- 1922 – Criação do Centro Militar de Educação Física;
- 1925 – Instituição da Escola para Preparação de Monitores, sob manutenção do Centro de Esportes da Marinha, no Rio de Janeiro;
- 1928 – Criação do Curso Provisório de Educação Física para Civis e Militares;
- 1930 – Reorganização do Centro Militar de Educação Física, pelo Decreto nº 23.252, de 1933, o qual passou a receber matrículas de civis;
- 1931 – Fundação do Curso Especial de Educação Física, em Pernambuco;
- 1933 – Criação da Inspeção de Educação Física, no Espírito Santo; e transformação do Centro Militar de Educação Física em Escola de Educação Física do Exército;
- 1934 – Criação da Escola Superior de Educação Física, com um quadro de

professores composto por profissionais formados em instituições militares;

- 1939 – Criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, por meio do Decreto Lei n° 1.121, de 1939, na Universidade do Brasil. Esta escola oferecia os seguintes cursos: Curso Superior em Educação Física e Curso de Técnica Desportiva (aos que tivessem concluído o ensino fundamental), Curso Normal em Educação Física (aos que possuíssem certificação de normalista para atuarem nas aulas do primário), Curso de Treinamento e Massagem, e Curso de Medicina da Educação Física e dos Desportos (direcionado aos médicos para atuarem em clubes esportivos);
- 1969 – Formalização do curso de Licenciatura em Educação Física no ensino superior, por meio da Resolução n° 69, de 1969, do Conselho Federal de Educação, organizando seu currículo mínimo dentro de 1.800 horas obrigatórias;
- 1975 – Incorporação da Escola Superior de Educação Phisica à Universidade de São Paulo;
- 1975 – Pela Portaria n° 168, foi criado um Grupo de Consultoria Externa (GCE), pelo Departamento de Educação Física e Desportos do MEC, com o objetivo de realizar uma análise dessa área para sequente implantação de um programa de pós-graduação. Contudo, com a falta de experiência e de pessoas com titulação suficiente para atuarem na área, foram buscados especialistas, instituições e tecnologias dos Estados Unidos, o que culminou em uma inicial ciência alicerçada nos dogmas norte-americanos de aspectos biológicos direcionados à eficiência de rendimento físico, abafando outras existentes, como a de Esporte para Todos e concepções biopsicológicas;
- 1977 – Oferecimento do primeiro curso de Mestrado em Educação Física, pela Universidade de São Paulo;
- Década de 80 – Aumento exponencial do número de cursos de Licenciatura de Educação Física no país, totalizando aproximadamente 100 cursos nacionais;
- 1985 – Criação do primeiro curso de Bacharelado em Educação Física, pela Universidade Estadual de Campinas, oriundo de discussões acerca das diferentes necessidades de conhecimentos e formações para a atuação do profissional de Educação Física nos diversos campos possíveis;

- 1987 – Resolução nº3 de 1987, do Conselho Federal de Educação, efetivou a possibilidade de duas formações na Educação Física – Bacharelado e Licenciatura -, oficializando uma reorganização dos currículos sob responsabilidade das instituições de ensino superior, contudo abrangendo uma formação geral e uma destinada ao aprofundamento de conhecimentos, composto por 2.880 horas compreendidas em um período de 4 a 7 anos;
- 1988 – Abertura do primeiro curso de Doutorado em Educação Física, pela Universidade de São Paulo;
- 2007 e 2009 – A Resolução nº 2, de 2007, confirmada pela posterior Resolução nº 4 de 2009, estabeleceu uma carga horária de 3.200 horas para o curso de graduação em Educação Física e estabeleceu como currículo nacional uma formação ampliada (com conhecimentos sobre a relação do ser humano com a sociedade, a biologia do corpo humano e a produção do conhecimento científico tecnológico) somada a uma formação específica (compreendendo as dimensões culturais do movimento humano, técnica – instrumental e didática – e pedagógica);
- 2014 – Número aproximado de 1.217 cursos de graduação em Educação Física espalhados em aproximadamente 500 instituições de ensino superior do Brasil.

Por meio dessa exposição cronológica, é possível notar que o oferecimento da formação em nível superior de Educação Física foi, de princípio, conduzido pelas instituições militares sob influência de métodos europeus, seguido por uma orientação norte-americana de ênfase técnica e exaltação dos aspectos biofisiológicos. Apenas próximo à década de 1980 que esses cursos passaram a se estruturar com preeminência dos conhecimentos produzidos nacionalmente, por meio do movimento renovador da Educação Física, abrindo espaço, ainda de que forma discreta, para discussões abrangentes das variadas dimensões que compõe a área.

Os autores Rosa e Leta (2011) destacaram um considerável crescimento dos cursos de pós-graduação em Educação Física a partir dessa década devido a fatores como o retorno ao país de estudantes de pós-graduação que haviam se dirigido às universidades estrangeiras, a organização de eventos científicos e de periódicos específicos para essa área de conhecimento, além de um período favorável de abertura ao desenvolvimento de pesquisas nacionais. Mas, mesmo com tal crescimento, Kokubum (2006) apontou que os cursos de

graduação em Educação Física aumentaram de forma muito mais expressiva do que os programas referentes à pós-graduação *stricto sensu*, ocasionando um desequilíbrio em relação à produção de conhecimento e a um corpo docente capacitado para conduzir a graduação.

Se a LDB de 1996 estabeleceu a necessidade de um vínculo entre a instituição de ensino superior e as atividades de pesquisa, subintende-se que esses cursos de Educação Física deveriam constituir programas de pós-graduação destinados especificamente a essa função. No entanto, poucas universidades acabaram por atuar no desenvolvimento dos conhecimentos explorados por todos os demais cursos de graduação do país, tornando mais lento o processo de amadurecimento nacional dessa área.

Para além disso, aos poucos programas de pós-graduação foram atribuídas funções múltiplas, seja para construir conhecimentos de sustentação à área da Educação Física, para formar professores para a docência acadêmica ou para contribuir com benefícios para a sociedade. Perante o apresentado, pode-se notar a persistência de um corrente descompasso entre todas as finalidades dos poucos programas *stricto sensu* e as necessidades dos inúmeros cursos de graduação.

Ademais, esse descompasso ampliou-se acerca das diferentes temáticas da área exploradas pelos programas de pós-graduação nível *stricto sensu*. Apesar de a Educação Física possuir uma base epistemológica heterogênea, autores como Lovisolo (2007) destacaram a permanência de maior valorização às pesquisas de cunho biodinâmico orientadas pelas ciências naturais, as quais possuem maior facilidade até mesmo de publicações e financiamentos científicos, implicando em dificuldades enfrentadas pela subárea pedagógica e sociocultural para a construção e divulgação de seus estudos mesmo com a abertura de espaço alcançada na década de 1980.

Sabendo ser a Educação Física atuante em áreas com objetivos distintos e por vezes até divergentes, um pensar sobre a constituição dessa área tornou-se indispensável para o seu amadurecimento enquanto campo de conhecimento. Os programas de pós-graduação acerca do funcionamento do corpo humano, com suas ênfases biológicas e fisiológicas são relevantes, assim como as acerca do treinamento esportivo. No entanto, a área também faz parte de dimensões que extrapolam a estrutura e funcionamento corporal, como atividades de lazer, socioculturais, de reabilitação físico-psicológica, de recreação e educacional. Sabendo que na área acadêmica já se consolidou o entendimento da composição da Educação Física enquanto abrangente de todas essas variadas dimensões, não deve ser reduzido o espaço alcançado pelos estudos de caráter biológico, mas uma equidade de consideração necessita ser

ofertada aos demais constituintes da área para que seus conhecimentos e práticas também se desenvolvam com qualidade.

A Educação Física vivencia um momento de busca por uma reconstrução de sua cultura, com a valoração de todas as dimensões da área pelas instituições de ensino superior, pelo órgão de avaliação nacional dos programas de pós-graduação e também por parte dos seus próprios membros. A heterogeneidade presente na Educação Física deve ser entendida como um privilégio desse campo científico, sendo uma das poucas áreas que possibilitam discussões e atuações com tamanha completude de entendimentos nas variadas dimensões envolvidas em suas atividades.

## **5.2 O conhecimento acadêmico dos programas de pós-graduação nível *stricto sensu* em Educação Física sobre a pessoa com deficiência: resultados e discussões**

Os programas de pós-graduação nível *stricto sensu* possuem relevância tanto para a produção de conhecimentos que fundamentam um campo científico, quanto para a capacitação dos docentes que conduzirão a formação de profissionais de dada área do ensino superior. Consequentemente, influenciam a qualidade do atendimento que todos, inclusive uma pessoa com deficiência, receberão nos diversos cenários possíveis de atuação desses profissionais. Com a realização da pesquisa explicitada no item 2.5, um quadro dos conhecimentos acadêmicos produzidos pela Educação Física, especificamente concernentes à pessoa com deficiência foi estruturado nos capítulos seguintes.

### **5.2.1 Os programas de pós-graduação nível *stricto sensu* em Educação Física**

Dentro da grande área de “Ciências da Saúde”, definida pela CAPES, a Educação Física faz parte da denominada subárea 21, a qual também compreende os programas da Fisioterapia, da Terapia Ocupacional e da Fonoaudiologia.

Ainda segundo definições desse órgão avaliativo dispostas no triênio 2010-2012, existem 32 programas de pós-graduação nível *stricto sensu* em Educação Física nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil, sendo 12 de Mestrado, 19 de Mestrado e Doutorado conjuntamente e 1 de Mestrado Profissional, os quais encontram-se identificados no Quadro 3. Deve-se ressaltar que, a partir do ano de 2013, as avaliações dos programas passaram a ocorrer por quadriênios, além de que continuamente há possibilidades de

alterações com descredenciamentos ou novos credenciamentos de programas de pós-graduação nível *stricto sensu*, contudo, independente das alterações possíveis de se sucederem em relação à listagem de programas abaixo apresentadas, esses nos fornecem um panorama seguro para uma reflexão sobre o caminho já percorrido pela construção de conhecimento sobre esse tema na área:

**QUADRO 3 – Programas componentes da pós-graduação em Educação Física nível *stricto sensu* no Brasil, segundo definições do triênio 2010-2012.**

<b>GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS DA SAÚDE</b>				
<b>ÁREA: EDUCAÇÃO FÍSICA</b>				
<b>Programa</b>	<b>Ies</b>	<b>Uf</b>	<b>Nível</b>	<b>Data de criação do programa</b>
Ciências da Atividade Física	UNIVERSO	RJ	Mestrado	2006
Ciências da Atividade Física	USP	SP	Mestrado	2013
Ciências da Motricidade	UNESP/RC	SP	Mestrado e Doutorado	Mestrado: 1991 Doutorado: 2001
Ciências do Esporte	UFMG	MG	Mestrado e Doutorado	Mestrado: 1989 Doutorado: 2007
Ciências do Exercício e do Esporte	UERJ	RJ	Mestrado e Doutorado	Mestrado e Doutorado: 2014
Ciências do Movimento Humano	UFRGS	RS	Mestrado e Doutorado	Mestrado: 1989 Doutorado: 2000
Ciências do Movimento Humano	UDESC	SC	Mestrado e Doutorado	Mestrado: 1997 Doutorado: 2009
Ciências do Movimento Humano	UNIMEP	SP	Mestrado e Doutorado	Mestrado e Doutorado: 2012
Ciências do Movimento Humano	UNICSUL	SP	Mestrado e Doutorado	Mestrado: 2006 Doutorado: 2011
Educação Física	UNB	DF	Mestrado e Doutorado	Mestrado: 2006 Doutorado: 2014
Educação Física	UCB	DF	Mestrado e Doutorado	Mestrado: 1999 Doutorado: 2006
Educação Física	UFES	ES	Mestrado e Doutorado	Mestrado: 2006 Doutorado: 2014
Educação Física	UFV	MG	Mestrado	2007
Educação Física	UFTM	MG	Mestrado	2010
Educação Física	UFMT	MT	Mestrado	2012
Educação Física	FESP/UPE	PE	Mestrado e Doutorado	Mestrado: 2008 Doutorado: 2013

Educação Física	UFPR	PR	Mestrado e Doutorado	Mestrado: 2002 Doutorado: 2007
Educação Física	UEL	PR	Mestrado e Doutorado	Mestrado: 2006 Doutorado: 2011
Educação Física	UFRJ	RJ	Mestrado	1980
Educação Física	UFRN	RN	Mestrado	2010
Educação Física	UFSM	RS	Mestrado	2011
Educação Física	UFPEL	RS	Mestrado e Doutorado	Mestrado: 2006 Doutorado: 2014
Educação Física	UFSC	SC	Mestrado e Doutorado	Mestrado: 1996 Doutorado: 2006
Educação Física	FUFSE	SE	Mestrado	2012
Educação Física	UNICAMP	SP	Mestrado e Doutorado	Mestrado: 1988 Doutorado: 1993
Educação Física	UNIMEP	SP	Mestrado	2000
Educação Física	USJT	SP	Mestrado e Doutorado	Mestrado: 2003 Doutorado: 2008
Educação Física e Esporte	USP	SP	Mestrado e Doutorado	Mestrado: 1977 Doutorado: 1988
Exercício Físico na Promoção da Saúde	UNOPAR	PR	Mestrado Profissional	2012
Fonoaudiologia	UNESP/MAR	SP	Mestrado	2010
Reabilitação e Desempenho Funcional	USP/RP	SP	Mestrado e Doutorado	Mestrado: 2012 Doutorado: 2015
Terapia Ocupacional	UFSCAR	SP	Mestrado	2009

Fonte: Adaptado de CAPES (2015).

Apesar de todos os programas tabelados estarem alocados na subárea da Educação Física, dois destes evidenciam-se por atuações fundamentadas em outras áreas de conhecimento – Fonoaudiologia (UNESP/MAR) e Terapia Ocupacional (UFSCAR). Dessa forma, ambos foram desconsiderados para esse momento de reflexões.

Nas IES acima apresentadas, foram produzidos um total de 256 estudos pertencentes aos programas de Mestrado e Doutorado em Educação Física, no Brasil, reconhecidos pelo MEC, com temáticas alusivas à pessoa com deficiência. A distribuição desses estudos de acordo com o seu local de produção foi exposta na tabela seguinte:

**TABELA 2 – Quantidade de estudos referentes à pessoa com deficiência produzidos por cada instituição de ensino superior, com suas respectivas áreas de concentração e linhas de pesquisa**

<b>IES - PROGRAMA</b>	<b>ÁREA DE CONCENTRAÇÃO</b>	<b>LINHAS DE PESQUISA</b>	<b>ESTUDOS SOBRE A PCD</b>
UNIVERSO - Ciências da Atividade Física	“Atividade física, saúde e sociedade”	“Atividade física e promoção da saúde” “Atividade física, sociedade e cultura”	1
USP - Ciências da Atividade Física	“Atividade física, saúde e lazer”	“Desempenho físico e motor” “Atividade física na promoção da saúde” “Atividade física para promoção do lazer”	0
UNESP/RC - Ciências da Motricidade	“Biodinâmica da motricidade humana” “Pedagogia da motricidade humana” “Atividade física e saúde”	“Fisiologia endócrino-metabólica e exercício” “Coordenação e controle de habilidades motoras” “Aspectos biodinâmicos do rendimento e treinamento esportivo” “Atividade física e capacidade funcional” “Neurociências e atividade física” “A natureza social do corpo” “Formação profissional, campo de trabalho e ensino de Educação Física” “Educação Física, esporte e lazer” “Atividade física e aspectos metabólicos, morfológicos e hemodinâmicos”	16
UFMG - Ciências do Esporte	“Treinamento esportivo”	“Análise biomecânica da técnica esportiva” “Aquisição de habilidades motoras” “Termorregulação, metabolismo e mecanismos de fadiga” “Fatores psicossociais e rendimento esportivo”	3
UERJ - Ciências do Exercício e do Esporte	“Aspectos biopsicossociais do exercício físico” “Aspectos biopsicossociais do esporte”	“Abordagens biológicas do exercício físico” “Abordagens psicossocioculturais do exercício físico” “Abordagens biológicas do esporte” “Abordagens psicossocioculturais do esporte”	0

UFRGS - Ciências do Movimento Humano	“Movimento humano, cultura e educação” “Movimento humano, saúde e performance”	“Representações sociais do movimento humano” “Formação de professores e prática pedagógica” “Atividade física e saúde” “Atividade física e performance” “Neuromecânica do movimento humano”	20
UDESC - Ciências do Movimento Humano	“Estudos biocomportamentais do movimento humano”	“Atividade física e saúde” “Comportamento motor” “Desempenho no esporte”	20
UNIMEP - Ciências do Movimento Humano	“Biodinâmica” “Movimento humano e suas relações com a cultura e a educação”	“Fisiologia e treinamento desportivo” “Avaliação e reabilitação funcional” “Pedagogia do movimento e lazer” “Movimento humano na saúde das comunidades”	0
UNICSUL - Ciências do Movimento Humano	“Biodinâmica do movimento humano”	“Atividade física e saúde” “Coordenação e controle do movimento humano” “Fisiologia do exercício” “Nutrição aplicada a atividade física, esporte e saúde”	2
UNB - Educação Física	“Atividade física e esporte”	“Desempenho Motor” “Efeitos morfofuncionais da atividade física” “Esporte e Educação Física Escolar”	6
UCB - Educação Física	“Atividade física, saúde e desempenho humano”	“Aspectos biológicos relacionados à atividade física e saúde” “Aspectos socioculturais e pedagógicos relacionados à atividade física e saúde” “Exercício físico, reabilitação, doenças crônico não transmissíveis e envelhecimento” “Desempenho humano”	4

UFES - Educação Física	“Estudos pedagógicos e socioculturais da Educação Física” “Educação Física, movimento corporal humano e saúde”	“Formação docente e currículo em Educação Física” “Educação física, currículo e cotidiano escolar” “Estudos socioculturais da Educação Física, esporte e lazer” “História da Educação Física” “Estudos olímpicos” “Educação Física, corpo e movimento” “Aspectos biomecânicos e respostas fisiológicas ao movimento corporal humano” “Fisiologia, bioquímica e exercício em modelos experimentais” “Educação Física, sociedade e saúde”	10
UFV - Educação Física	“Movimento humano, saúde e desempenho”	“Atividade física e saúde” “Estudo dos esportes e suas manifestações”	4
UFTM - Educação Física	“Formação e atuação profissional em Educação Física” “Educação Física, movimento humano e saúde” “Biodinâmica”	“Teorias e práticas pedagógicas em Educação Física e esportes” “Teorias sobre corpo em Educação Física e esportes” “Epidemiologia da atividade física” “Comportamento motor e análise do movimento humano” “Desempenho humano e esporte” “Exercício físico, ajustes e adaptações neuromusculares e cardiorrespiratórias” “Exercício físico, ajustes e adaptações endócrino metabólicas”	5
UFMT - Educação Física	“Saúde, desempenho físico e corporeidade”	“Atividade física relacionada à saúde” “Fundamentos pedagógicos e socioantropológicos do corpo” “Ajustes e adaptações metabólicas e fisiológicas ao exercício físico e a dieta”	0

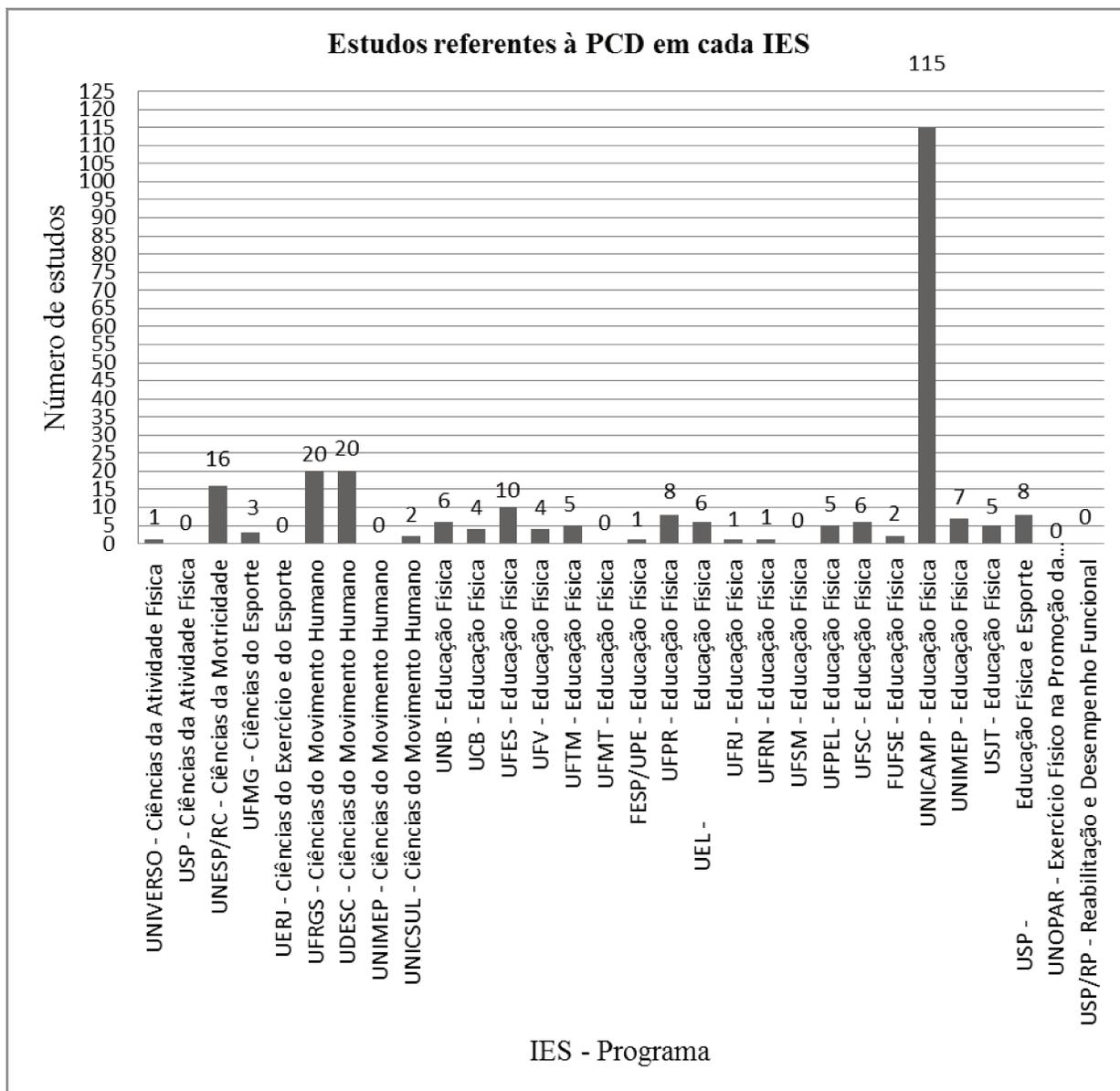
FESP/UPE - Educação Física	“Cultura, educação e movimento humano” “Saúde, desempenho e movimento humano”	“Cineantropometria e desempenho humano” “Epidemiologia da atividade física” “Estudos socioculturais em Educação Física” “Exercício físico na saúde e na doença” “Prática pedagógica e formação profissional em Educação Física”	1
UFPR - Educação Física	“Exercício e esporte”	“Atividade física e saúde” “Comportamento motor” “Desempenho esportivo” “Esporte, lazer e sociedade”	8
UEL - Educação Física	“Desempenho humano e atividade física” “Práticas sociais em Educação Física”	“Atividade física relacionada à saúde” “Fatores psicossociais e motores relacionados ao desempenho humano” “Ajustes e respostas fisiológicas e metabólicas ao exercício físico” “Trabalho e formação em Educação Física” “Práticas, políticas e produção de conhecimento em Educação Física”	6
UFRJ - Educação Física	“Biodinâmica do movimento humano”	“Fadiga central e periférica no desempenho motor e nas lesões musculares” “Eficiência do movimento humano para o condicionamento físico e para reabilitação” “Abordagens para investigação aplicada do corpo, movimento humano e Educação Física”	1
UFRN - Educação Física	“Movimento humano, cultura e educação” “Movimento humano, saúde e desempenho”	“Estudos sociofilosóficos sobre o corpo e o movimento humano” “Estudos pedagógicos sobre o corpo e o movimento humano” “Avaliação do desempenho humano” “Avaliação e prescrição da atividade física e saúde”	1

UFMS - Educação Física	“Educação Física, saúde e sociedade”	“Aspectos biológicos e comportamentais da Educação Física e da saúde” “Aspectos socioculturais e pedagógicos da Educação Física”	0
UFPEL - Educação Física	“Biodinâmica do movimento humano” “Movimento humano, educação e sociedade”	“Epistemologia da atividade física” “Desempenho e metabolismo humano” “Formação profissional e prática pedagógica” “Estudos socioculturais do esporte e da saúde” “Comportamento motor”	5
UFSC - Educação Física	“Atividade física relacionada à saúde” “Teoria e prática pedagógica em Educação Física” “Biodinâmica do desempenho humano”	“Processos e programas de promoção da atividade física” “Educação Física, condições de vida e saúde” “Teorias sobre o corpo, movimento humano, esporte e lazer” “Teorias pedagógicas e didáticas do ensino da Educação Física” “Estudo da aptidão física, morfologia e função” “Exercício físico e desempenho no esporte e no trabalho”	6
FUFSE - Educação Física	“Atividade física, saúde e esporte”	“Atividade física relacionada à saúde e qualidade de vida” “Adaptações morfofuncionais do exercício físico” “Fatores determinantes da prática e do rendimento esportivo”	2
UNICAMP - Educação Física	“Atividade física adaptada” “Biodinâmica do movimento e esporte” “Educação Física e sociedade”	“Atividade física para pessoas com deficiência” “Atividade física para grupos especiais” “Biomecânica” “Bioquímica e fisiologia do exercício” “Dinâmica do treino desportivo: da iniciação aos processos de treinamento” “Corpo, educação e escola” “Esporte, lazer e sociedade”	115
UNIMEP - Educação Física	“Movimento humano, cultura e educação”	“Movimento humano, lazer e educação” “Movimento humano e saúde” “Movimento humano e esporte”	7

USJT - Educação Física	“Escola, esporte, atividade física e saúde”	“Atividade física e disfunções orgânicas” “Educação Física, escola e sociedade” “Fenômeno esportivo” “Promoção e prevenção em saúde”	5
USP - Educação Física e Esporte	“Estudos biodinâmicos da Educação Física e esporte” “Estudos socioculturais e comportamentais da Educação Física e esporte”	“Análise e diagnóstico do desenvolvimento motor” “Biomecânica da locomoção” “Biomecânica do esporte” “Efeitos agudo e crônico do exercício no sistema cardiovascular” “Organização da resposta motora e aquisição de habilidades motoras” “Suplementação nutricional e alterações metabólicas da atividade física” “Composição corporal de esportistas” “Desempenho esportivo” “Desenvolvimento de programas de Educação Física: aspectos curriculares e metodológicos” “Educação Física e saúde” “Estudos socioculturais do movimento humano” “ Aspectos psicossociais do esporte” “Desempenho esportivo”	8
UNOPAR - Exercício Físico na Promoção da Saúde	“Prescrição de exercício físico em idades jovens” “Prescrição de exercício físico na idade adulta”		0
USP/RP - Reabilitação e Desempenho Funcional	"Fisioterapia"	“Análise biomecânica e intervenção funcional no movimento humano” “Desempenho e adaptações cardiorrespiratórias” “Instrumentação e validação de técnicas fisioterapêuticas” “Motricidade, plasticidade neuromuscular e neuronal”	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Examinando os dados da Tabela anterior, observa-se uma predominância de alguns programas sobre os demais na produção de conhecimentos sobre a população com deficiência, na área da Educação Física. Para uma melhor visualização sobre a atuação de cada IES com essa temática em especial, o gráfico a seguir expõe com maior clareza essa divergência de desempenho:



**Figura 6** – Gráfico da quantidade de estudos referentes à PCD em cada IES – Programa.  
Fonte: Elaborado pela autora.

Dos programas de pós-graduação nível *stricto sensu* em Educação Física, credenciados pelo MEC, 23 desenvolveram estudos relacionados à pessoa com deficiência, sendo apenas 7 os programas ainda sem discussões acerca dessa temática.

Em relação a esses 7 programas, pode-se associar essa inexistência de estudos à recente implantação dos mesmos – o programa de Educação Física da UFSM foi criado no ano de 2011; os programas de Ciências do Movimento Humano da UNIMEP, de Educação Física da UFMT, de Exercício Físico na Promoção da Saúde da UNOPAR e de Reabilitação e Desempenho Funcional da USP/RP tiveram seu início em 2012; o programa de Ciências da Atividade Física da USP, em 2013; e o de Ciências do Exercício e do Esporte da UERJ, apenas em 2014.

Dessa forma, os primeiros discentes recebidos em cada programa estão em processo de construção de seus estudos, ou recém-término, ainda sem disponibilização final dos mesmos. Além disso, com a recente criação dos programas, os estudos ainda são escassos em todas as dimensões, não havendo tempo hábil para a incorporação das diferentes temáticas por suas produções.

De qualquer forma, é notório um avanço positivo nas pesquisas relacionadas à população com deficiência na Educação Física, com essa temática já incorporada à maioria dos programas de pós-graduação nível *stricto sensu* da área.

Dentre os programas que produziram tais pesquisas, associando os dados da Tabela 2 com os da Figura 6, o de Educação Física da UNICAMP deteve a posição de maior produtor de estudos sobre a pessoa com deficiência, contabilizando 115 pesquisas. Em sequência, com produção consideravelmente menor, contudo ainda possuindo relevância em comparação aos demais, se destacaram os programas de Ciências do Movimento Humano, da UFRGS, e Ciências do Movimento Humano, da UDESC, ambos com a elaboração de 20 estudos cada, seguidos pelo programa de Ciências da Motricidade, da UNESP/RC, o qual promoveu 16 estudos.

Essa predominância da UNICAMP como maior produtora de pesquisas direcionadas à pessoa com deficiência na área da Educação Física também foi relatada por Silva (2009), a qual identificou uma atuação desta universidade como responsável por cerca de 60% de todos os estudos do Brasil relacionados à temática específica da Atividade Motora Adaptada.

O destaque apresentado por esta instituição pode ser justificado quando analisadas as linhas de pesquisa e áreas de concentração de cada IES, dispostas na Tabela 2. Pode-se

notar que apenas esse programa apresentou uma linha temática direcionada especificamente à pessoa com deficiência – “Atividade física para pessoas com deficiência”.

A quantidade de estudos apresentados por cada programa pode ser influenciada por inúmeras variáveis, como o tempo há que está implantado o programa, a estrutura e a consolidação da própria instituição de ensino superior no qual o programa está inserido, a presença de professores que se dedicam a essa temática em cada instituição de ensino superior e, até mesmo, por questões subjetivas como a afinidade dos docentes e discentes por esse tema, variáveis estas que extrapolam o alcance das discussões propostas nesse momento. Contudo, a existência de uma linha específica para esse tema dentro de um curso de pós-graduação possuiu influência incisiva no desenvolvimento da sua produção científica. Com isso, pode ser mantida uma produção contínua de estudos pelos docentes alocados nessa área, em contrapartida às produções apenas pontuais presentes em alguns dos outros programas.

Sabe-se, por outro lado, que uma grande quantidade de estudos não acarreta, necessariamente, em apropriada qualidade dos mesmos. No entanto, com um espaço próprio dentro das instituições para que o tema da pessoa com deficiência seja explorado, como por meio de uma linha de pesquisa específica, pode-se contribuir com o amadurecimento das pesquisas e proporcionar maiores possibilidades de estudos com relevância qualitativa para a área.

Concomitantemente, a aparição desses estudos sobre a pessoa com deficiência em linhas temáticas não oferecidas predominantemente a essa população, como nos programas da UFRGS, UDESC e UNESP/RC, sugeriu um avanço na abertura da área para as pessoas com deficiência nas suas variadas dimensões e atuações. Esse processo de espontaneidade das pesquisas em envolverem as pessoas com deficiência dentro de sua população alvo mostrou um amadurecimento da Educação Física em desenvolver práticas direcionadas a todos.

Se em um primeiro momento foi necessário a construção de uma subárea denominada de Educação Física Adaptada para inserir as discussões sobre as práticas destinadas a essas pessoas dentro da Educação Física, nesse momento, já visualiza-se um início de consideração dessas pessoas nas variadas possibilidades de vivências disponibilizadas para todos os alunos, podendo ser identificado um processo de construção da inclusão da pessoa com deficiência na ciência da Educação Física.

### **5.2.2 Os estudos de Educação Física sobre a pessoa com deficiência**

Nos programas de pós-graduação nível stricto em Educação Física, acima

discutidos, 256 estudos tiveram como foco a pessoa com deficiência. Enfatizando, nesse momento, não as instituições, mas sua produção científica, foi elaborado o Quadro 4, intencionando apresentar o rol de estudos já produzidos sobre essa temática, assim como os pesquisadores que os conduziram:

**QUADRO 4 – Teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação em Educação Física com temática referente à pessoa com deficiência**

<b>PROGRAMA</b>	<b>IES / ANO</b>	<b>NÍVEL</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ORIENTADOR</b>
Ciências da Atividade Física	UNIVERSO / 2008	Mestrado	A contribuição do esporte como meio de inclusão dos deficientes visuais nas discussões sobre o desenvolvimento sustentável	Ramom Pereira de Souza	Renata de Sá Osborne da Costa
Ciências da Motricidade	UNESP/RC / 2000	Mestrado	Andar hemiplégico em ambiente aquático	Adriana Menezes Dagani	José Angelo Barela
Ciências da Motricidade	UNESP/RC / 2000	Mestrado	Controle de movimentos voluntários em portadores de paralisia cerebral hemiplégica espástica	Ana Maria Forti Barela	Gil Lucio de Almeida
Ciências da Motricidade	UNESP/RC / 2000	Mestrado	Estudo do controle motor de indivíduos normais e portadores da síndrome de Down: análise da atividade muscular agonista	Charli Tortoza	Gil Lucio de Almeida
Ciências da Motricidade	UNESP/RC / 2000	Mestrado	Trampolim acrobático para surdos	Cícero Campos	Eliane Mauerberg de Castro
Ciências da Motricidade	UNESP/RC / 2000	Mestrado	Movimentos reflexivos do andar em crianças portadoras de paralisia cerebral	Jucilea Neres Ferreira	Jose Angelo Barela
Ciências da Motricidade	UNESP/RC / 2000	Mestrado	Modulação da latência da musculatura antagonista em indivíduos neurologicamente "normais" e portadores da síndrome de Down.	Sandra Maria Ferreira	Gil Lucio de Almeida
Ciências da Motricidade	UNESP/RC / 2001	Mestrado	Atitudes de professores e estudantes de Educação Física em relação a proposta do ensino inclusivo	Ana Claudia Palla	Eliane Mauerberg de Castro
Ciências da Motricidade	UNESP/RC / 2002	Mestrado	Acoplamento entre informação visual e oscilação corporal em crianças portadoras de síndrome de Down	Paula Favaro Polastri	Jose Angelo Barela

Ciências da Motricidade	UNESP/RC / 2007	Doutorado	Perseveração motora em crianças. Impacto da condição de deficiência mental	Marcia Valéria Cozzani	Eliane Mauerberg de Castro
Ciências da Motricidade	UNESP/RC / 2007	Mestrado	Controle postural em adultos com síndrome de Down: acoplamento entre informação sensorial e oscilação corporal	Matheus Machado Gomes	Jose Angelo Barela
Ciências da Motricidade	UNESP/RC / 2009	Mestrado	Mobilidade funcional em indivíduos com paralisia cerebral espástica	Ana Francisca Rozin Kleiner	Lilian Teresa Bucken Gobbi
Ciências da Motricidade	UNESP/RC / 2009	Mestrado	Perseveração motora na deficiência visual: impacto da restrição do organismo na tarefa de alcançar objetos	Maria Caroline da Rocha Diz	Eliane Mauerberg de Castro
Ciências da Motricidade	UNESP/RC / 2011	Mestrado	Instabilidade postural em indivíduos obesos com deficiência intelectual	Camila de Souza Lucena	Eliane Mauerberg de Castro
Ciências da Motricidade	UNESP/RC / 2011	Mestrado	A Educação Física adaptada no contexto da formação profissional: implicações curriculares para os cursos de Educação Física	Claudio Silverio da Silva	Alexandre Janotta Drigo
Ciências da Motricidade	UNESP/RC / 2013	Mestrado	Indução ao esforço e seus efeitos em parâmetros da percepção espacial de indivíduos atletas deficientes visuais e não deficientes	Gabriella Andreetta Figueiredo	Eliane Mauerberg de Castro
Ciências da Motricidade	UNESP/RC / 2013	Mestrado	Sentindo-se saudável com a capoeira: uma visão fenomenológica a partir de pessoas com deficiência	Thércio Fábio Pontes Sabino	Rodolfo Franco Puttini
Ciências do Esporte	UFMG / 2003	Mestrado	Análise cinemática do padrão de arremesso em basquetebol de cadeira de rodas	Juliana de Oliveira Torres	Hans-Joachim Karl Menzel
Ciências do Esporte	UFMG / 2005	Mestrado	Elaboração e validação de um instrumento para percepção subjetiva dos fatores estressantes de atletas com deficiência física	Dalva Rosa dos Anjos	Dietmar Martin Samulski
Ciências do Esporte	UFMG / 2008	Mestrado	Análise dos fatores que influenciam a qualidade de vida de atletas paraolímpicos, em ambientes de treinamento e competição	Lílian Aparecida de Macedo	Dietmar Martin Samulski

Ciências do Movimento Humano	UFRGS / 1998	Mestrado	O desenvolvimento da criança com síndrome de Down: as questões que remetem a um diferencial significativo	Jurema Kalua Vianna Potrich	Aírton da Silva Negrine
Ciências do Movimento Humano	UFRGS / 1998	Mestrado	Efeitos de um programa de psicomotricidade relacional no meio aquático para crianças com síndrome de Down	Paulo José Barbosa Gutierrez Filho	Francisco Camargo Netto
Ciências do Movimento Humano	UFRGS / 1998	Mestrado	Qualidade e cinesfera do movimento de jogadores de basquete em cadeira de rodas	Rosilene Moraes Diehl	Francisco Camargo Netto
Ciências do Movimento Humano	UFRGS / 1998	Mestrado	Orientação e mobilidade: um processo de alteração positiva no desenvolvimento integral da criança portadora de cegueira congênita – estudo intercultural entre Brasil e Portugal	Sonia Berenice Hoffmann	Ricardo Demetrio de Souza Petersen
Ciências do Movimento Humano	UFRGS / 1999	Mestrado	Proposta curricular voltada à pessoa com deficiência, para os cursos de graduação em Educação Física	Cleusa Maria Schneider	Francisco Camargo Netto
Ciências do Movimento Humano	UFRGS / 2000	Mestrado	Relações que envolvem poder nas manifestações corporais de dois alunos com deficiência mental matriculados no ensino fundamental: estudo de casos no recreio escolar	Cláudio Marques Mandarino	Francisco Camargo Netto
Ciências do Movimento Humano	UFRGS / 2000	Mestrado	A competência interpessoal: um estudo da comunicação da criança ouvinte descortinando o mundo da criança surda na perspectiva da atividade motora	Miriam de Fátima Zanandrea	Francisco Camargo Netto
Ciências do Movimento Humano	UFRGS / 2001	Mestrado	Educação e terapia da criança autista: uma abordagem pela via corporal	Mara Lucia Salazar Machado	Aírton da Silva Negrine
Ciências do Movimento Humano	UFRGS / 2001	Mestrado	A percepção dos professores de Educação Física sobre o processo de integração da pessoa portadora de deficiência mental no ensino regular municipal de Florianópolis	Rudney da Silva	Francisco Camargo Netto

Ciências do Movimento Humano	UFRGS / 2002	Mestrado	A criança com paralisia cerebral no contexto familiar	Sofia Rubinstein da Silva	Francisco Camargo Netto
Ciências do Movimento Humano	UFRGS / 2003	Doutorado	Um estudo de casos: as relações de crianças com síndrome de Down e de crianças com deficiência auditiva na psicomotricidade relacional	Atos Prinz Falkenbach	Aírton da Silva Negrine
Ciências do Movimento Humano	UFRGS / 2003	Mestrado	Programa de intervenção motora lúdica inclusiva: análise motora e social de casos específicos de deficiência mental, síndrome do X-frágil, síndrome de Down e criança típica	Daniela Boccardi	Nadia Cristina Valentini
Ciências do Movimento Humano	UFRGS / 2004	Mestrado	Corpos amputados e suas próteses: a intervenção técnica (re)inventando formas de ser e de habitar o corpo na contemporaneidade	Luciana Laureano Paiva	Silvana Vilodre Goellner
Ciências do Movimento Humano	UFRGS / 2006	Mestrado	O híbrido paraolímpico: ressignificando o corpo do atleta com deficiência a partir de práticas tecnologicamente potencializadas	Varlei de Souza Novaes	Silvana Vilodre Goellner
Ciências do Movimento Humano	UFRGS / 2008	Doutorado	O perfil do estilo de vida de pessoas com síndrome de Down e normas para avaliação da aptidão física	Alexandre Carriconde Marques	Adroaldo Cezar Araujo Gaya
Ciências do Movimento Humano	UFRGS / 2010	Mestrado	Walking mechanics in cerebral palsy: mechanical work, efficiency and pendular recovery	Clarissa Schuch	Leonardo Alexandre Peyré Tartaruga
Ciências do Movimento Humano	UFRGS / 2011	Mestrado	Efeitos da velocidade nos parâmetros mecânicos e energéticos da locomoção de amputados transfemurais	Renata Luisa Bona	Leonardo Alexandre Peyré Tartaruga
Ciências do Movimento Humano	UFRGS / 2012	Doutorado	Avaliação das forças internas no ombro: pessoas com próteses x pessoas sem próteses	Joelly Mahnic de Toledo	Jefferson Fagundes Loss
Ciências do Movimento Humano	UFRGS / 2013	Doutorado	Bateria de aptidão física para crianças e jovens com deficiência visual (BAF-DV): qualificação científica de testes propostos pelo professor/BR	Rosilene Moraes Diehl	Adroaldo Cezar Araujo Gaya

Ciências do Movimento Humano	UFRGS / 2015	Mestrado	Atletas deficientes visuais sul-rio-grandenses nos jogos paralímpicos (1984-2012): cenário e memórias	Eduardo Klein Carmona	Janice Zarpellon Mazo
Ciências do Movimento Humano	UDESC / 2001	Mestrado	Análise da marcha em indivíduos com prótese de membro inferior	Soraia Cristina Tonon	Aluisio Otavio Vargas Avila
Ciências do Movimento Humano	UDESC / 2002	Mestrado	Características dinâmicas da marcha de pessoas cegas	Cleiton Chiamonti Bona	Sebastião Iberes Lopes Melo
Ciências do Movimento Humano	UDESC / 2002	Mestrado	Contextualizando o portador de paralisia cerebral: abordagem ecológica	Giane Braidá	Ruy Jornada Krebs
Ciências do Movimento Humano	UDESC / 2003	Mestrado	Atividade física e qualidade de vida de portadores de deficiência física de Florianópolis	Tiago Costa Baptista	Walter Celso de Lima
Ciências do Movimento Humano	UDESC / 2004	Mestrado	O processo de inclusão de um aluno com síndrome de Down na aula de Educação Física em uma escola particular do município de São José-SC	Viviam Santin Tremea	Thais Silva Beltrame
Ciências do Movimento Humano	UDESC / 2005	Mestrado	Perfil de desenvolvimento motor, crescimento, estado nutricional e hábitos de vida de portadores de síndrome de Down	André Luiz de Oliveira Braz	Thais Silva Beltrame
Ciências do Movimento Humano	UDESC / 2005	Mestrado	Avaliação das competências emocional e social de pessoas com condições de deficiência visual total praticantes de atividade física	Cristiane Galvão da Costa	Thais Silva Beltrame
Ciências do Movimento Humano	UDESC / 2007	Mestrado	Deficiência mental: avaliação e classificação do desenvolvimento motor	Geciely Munaretto Fogaça de Almeida	Francisco Rosa Neto
Ciências do Movimento Humano	UDESC / 2007	Mestrado	Evidências de validade da avaliação aeróbia em quadra em jogadores de basquetebol em cadeiras de roda	Poliana Piovezana dos Santos	Fernando Roberto de Oliveira

Ciências do Movimento Humano	UDESC / 2008	Mestrado	Sexualidade na lesão medular	Aline Knepper Mendes Baasch	Fernando Luiz Cardoso
Ciências do Movimento Humano	UDESC / 2008	Mestrado	Reabilitação sexual para homens com lesão medular adquirida: da auto-adaptação sexual à intervenção terapêutica	Ana Carolina Rodrigues Savall	Fernando Luiz Cardoso
Ciências do Movimento Humano	UDESC / 2009	Mestrado	Postura mandibular, postura cefálica e disfunção temporomandibular em deficientes visuais totais e sua relação com saúde bucal	Karime Suely Pereira	Susana Cristina Domenech
Ciências do Movimento Humano	UDESC / 2009	Mestrado	Características biopsicossociais, dor orofacial e sua interrelação com controle postural em indivíduos com deficiência visual total	Taisa Vendramini	Susana Cristina Domenech
Ciências do Movimento Humano	UDESC / 2010	Mestrado	Efeitos da toxina botulínica na marcha de crianças com paralisia cerebral espástica	Elaine Carmelita Piucco	Lílian Gerdi Kittel Ries
Ciências do Movimento Humano	UDESC / 2010	Mestrado	Equilíbrio e postura em deficientes visuais	Graziela Morgana Silva Tavares	Gilmar Moraes Santos
Ciências do Movimento Humano	UDESC / 2010	Mestrado	Avaliação do impacto durante marcha de amputados de membro inferior	Thessaly Puel de Oliveira	Aluísio Otávio Vargas Ávila
Ciências do Movimento Humano	UDESC / 2011	Mestrado	Controle postural e motor durante a mastigação de crianças com paralisia cerebral	Kelly Cristine Schmidt	Lílian Gerdi Kittel Ries
Ciências do Movimento Humano	UDESC / 2011	Mestrado	Comportamento motor no contexto escolar e familiar da criança com deficiência visual	Livia Willemann Peres	Susana Cristina Domenech
Ciências do Movimento Humano	UDESC / 2011	Mestrado	Análise da amplitude e do tempo do ciclo mastigatório em crianças com desenvolvimento típico e paralisia cerebral	Marianne Briesemeister	Lílian Gerdi Kittel Ries
Ciências do Movimento Humano	UDESC / 2013	Mestrado	Comportamento motor da criança com deficiência múltipla nos contextos vivenciais:	Daniela Bosquerolli Prestes	Susana Cristina Domenech

Humano			um estudo de caso		
Ciências do Movimento Humano	UNICSUL / 2009	Mestrado	Análise do andar com suporte parcial de peso corporal em crianças com paralisia cerebral	Vânia Massami Matsuno	Ana Maria Forti Barela
Ciências do Movimento Humano	UNICSUL / 2012	Mestrado	Utilização da informação visual no controle postural de crianças com paralisia cerebral	Karyna Giselle Rodrigues Trindade	Ana Maria Forti Barela
Educação Física	UNB / 2008	Mestrado	Avaliação da função pulmonar e força muscular respiratória em indivíduos com retardo mental, portadores e não portadores da trissomia 21 no Distrito Federal	Vinicius Zacarias Maldaner da Silva	Jonatas de França Barros
Educação Física	UNB / 2009	Mestrado	Correlação da função pulmonar, força muscular respiratória e composição corporal entre indivíduos com trissomia 21	Monique de Azevedo	Jonatas de França Barros
Educação Física	UNB / 2010	Mestrado	Qualidade de vida e independência funcional de lesados medulares	Janaina Araújo Teixeira Santos	Jonatas de França Barros
Educação Física	UNB / 2012	Mestrado	Influência da equoterapia na força muscular respiratória e coordenação motora global em indivíduos com síndrome de Down no Distrito Federal	Valéria Sovat de Freitas Costa	Jonatas de França Barros
Educação Física	UNB / 2013	Mestrado	Equilíbrio unipodal e bipodal em atletas de futebol com paralisia cerebral	Guilherme Henrique Ramos Lopes	Ana Cristina de David
Educação Física	UNB / 2014	Mestrado	Efeitos da prática de equoterapia no equilíbrio postural, funcionalidade e distribuição de pressão plantar em crianças com paralisia cerebral	Andréa Gomes Moraes	Ana Cristina de David.
Educação Física	UCB / 2002	Mestrado	Os efeitos da prática da natação sobre a independência funcional de pacientes com lesão medular traumática	Maurício Corte Real da Silva	Ricardo Jacó de Oliveira

Educação Física	UCB / 2013	Mestrado	Centro de iniciação desportiva paralímpica no Distrito Federal: um estudo na ótica da educação inclusiva	André Luis Normanton Beltrame	Tânia Mara Vieira Sampaio
Educação Física	UCB / 2013	Doutorado	Metodologia de abordagem corporal para autistas	Elvio Marcos Boato	Tânia Mara Vieira Sampaio
Educação Física	UCB / 2014	Doutorado	Parques esportivos como espaço e lugar de in(ex)clusão de pessoas com deficiência física e visual	Junior Vagner Pereira da Silva	Tânia Mara Vieira Sampaio
Educação Física	UFES / 2009	Mestrado	Inclusão na Educação Física Escolar: abrindo novas trilhas	José Roberto Gonçalves de Abreu	José Francisco Chicon
Educação Física	UFES / 2010	Mestrado	Pedagogia crítica, educação/Educação Física e o ensino de pessoas com deficiência intelectual	Fernanda Pires Pagotto	José Francisco Chicon
Educação Física	UFES / 2010	Mestrado	Os alunos com necessidades educacionais especiais nos diferentes espaços-tempos da escola: aspectos cotidianos e não cotidianos	Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira Mendes	José Francisco Chicon
Educação Física	UFES / 2011	Mestrado	Em busca do tesouro perdido: o acesso de pessoas com deficiência ao lazer como direito social	Grece Teles Tonini	Carlos Nazareno Ferreira Borges
Educação Física	UFES / 2011	Mestrado	Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica	Monica Frigini Siqueira	José Francisco Chicon
Educação Física	UFES / 2012	Mestrado	Formação continuada de professores de Educação Física na perspectiva da inclusão	Sylvia Fernanda Nascimento	José Francisco Chicon
Educação Física	UFES / 2013	Mestrado	Formação, Educação Física e inclusão: compreendendo os processos inclusivos	Fabricio Amaral de Souza	José Francisco Chicon
Educação Física	UFES / 2013	Mestrado	O esporte adaptado como conteúdo nas aulas de Educação Física	Leonardo Miglinas Cunha	José Francisco Chicon
Educação Física	UFES / 2015	Mestrado	Tecendo olhares sobre a Educação Física e a inclusão: um estudo sobre a formação continuada e a subjetividade do trabalho	Jolimar Cosmo	José Francisco Chicon

docente					
Educação Física	UFES / 2015	Mestrado	Estética marxiana e formação humana: inspirações para a Educação Física Escolar e inclusão	Zelinda Orlandi Siquara	José Francisco Chicon
Educação Física	UFV / 2011	Mestrado	Os sentidos da inclusão de alunos com deficiência no discurso dos professores de Educação Física	Dênia Paula Gomes	Eveline Torres Pereira
Educação Física	UFV / 2012	Mestrado	Esporte paralímpico: analisando suas contribuições nas (re)significações do atleta com deficiência	Dallila Tâmara Benfica	Eveline Torres Pereira
Educação Física	UFV / 2012	Mestrado	Autismo e integração sensorial - a intervenção psicomotora como um instrumento facilitador no atendimento de crianças e adolescentes autistas	Mariana Pereira de Andrade	Eveline Torres Pereira
Educação Física	UFV / 2014	Mestrado	Avaliação do programa segundo tempo esporte adaptado	Deyliane Aparecida de Almeida Pereira	Eveline Torres Pereira
Educação Física	UFTM / 2013	Mestrado	Influência de propriedades físicas dos objetos no alcance e na ação exploratória manual de crianças com baixa visão	Andrezza Aparecida Aleixo	Karina Pereira
Educação Física	UFTM / 2013	Mestrado	Planejamento de ações manipulativas de crianças com baixa visão e visão normal	Jéssica Cristina Medeiros	Karina Pereira
Educação Física	UFTM / 2013	Mestrado	Análise da intensidade, demanda física e desempenho muscular de atletas do futebol amputados	Mário Antônio de Moura Simim	Gustavo Ribeiro da Mota
Educação Física	UFTM / 2014	Mestrado	Ações motoras de crianças com baixa visão durante o brincar: cubos com e sem estímulo visual	Beatriz Dittrich Schmitt	Karina Pereira
Educação Física	UFTM / 2015	Mestrado	Avaliação do desempenho funcional e da qualidade do estímulo domiciliar oferecido a criança com deficiência visual	Janaíne Brandão Lage	Karina Pereira

Educação Física	FESP/UPE / 2012	Mestrado	Desenvolvimento e validação de um dinamômetro compacto para avaliação da potência propulsiva em cadeiras de rodas	Saulo Fernandes Melo De Oliveira	Manoel Da Cunha Costa
Educação Física	UFPR / 2004	Mestrado	A influência do uso de dicas de aprendizagem na percepção corporal de crianças portadoras de deficiência motora	Andréa Lucia Serio Bertoldi	Iverson Ladewig
Educação Física	UFPR / 2004	Mestrado	Efeito da lesão medular em ratos sobre a concentração plasmática e tecidual de mglutamina e na resposta imunitária de linfócitos e macrófagos	Ricardo Antonio Tanhoffer	Luiz Claudio Fernandes
Educação Física	UFPR / 2007	Mestrado	A configuração atletas e ex-atletas paraolímpicas da cidade de Curitiba	Gisele Pereira da Silva	Ruth Eugênia Cidade
Educação Física	UFPR / 2011	Mestrado	Efeito do uso de dicas agudas no arremesso de lance livre adaptado, com dois focos de atenção, em crianças com síndrome de Down	Cristianne da Silva Reis	Iverson Ladewig
Educação Física	UFPR / 2011	Mestrado	Da cidade planejada ao lazer para todos: as experiências no âmbito do lazer vividas pelos cadeirantes do grupo "a união faz a força"	Marina Redekop Cassapian	Simone Rechia
Educação Física	UFPR / 2011	Mestrado	Análise de marcha de crianças com diparesia espástica em plano inclinado	Tainá Ribas Mélo	Vera Lucia Israel
Educação Física	UFPR / 2012	Doutorado	Efeitos do direcionamento da atenção para parâmetros do movimento no comportamento motor de pessoas com deficiência física	Andrea Lucia Serio Bertoldi	Iverson Ladewig
Educação Física	UFPR / 2013	Doutorado	Comparação dos indicadores psicofisiológicos do estresse entre atletas de basquete adaptado e de basquete convencional em situação competitiva	Marcelo da Silva Villas Bôas	Ricardo Weigert Coelho
Educação Física	UEL / 2011	Mestrado	Prática habitual de atividade física e cuidados de saúde em adolescentes com deficiência sensorial	Giovanna Carla Interdonato	Márcia Greguol

Educação Física	UEL / 2012	Mestrado	Avaliação da técnica de propulsão e incidência de lesões de atletas praticantes de basquetebol em cadeira de rodas	Allan James de Castro Bussmann	Márcia Greguol
Educação Física	UEL / 2012	Mestrado	Avaliação da autonomia funcional de indivíduos adultos com lesão medular fisicamente ativos e sedentários	Camilla Yuri Kawanishi	Márcia Greguol
Educação Física	UEL / 2012	Mestrado	O processo de aquisição de habilidades motoras convencionais em indivíduos com baixa visão	Vera Felicidade Dias	Vanildo Rodrigues Pereira
Educação Física	UEL / 2014	Mestrado	Efeitos de dois programas de treinamento sobre a capacidade cardiorrespiratória e a composição de jovens com síndrome de Down	Bruna Barboza Seron	Márcia Greguol
Educação Física	UEL / 2014	Mestrado	Efeitos de dois programas de treinamento sobre a força muscular e o equilíbrio dinâmico de adolescentes com síndrome de Down	Everaldo Lambert Modesto	Márcia Greguol
Educação Física	UFRJ / 2011	Mestrado	Equilíbrio e postura em deficientes visuais: influência da idade da perda visual	Nathalia Lima Ribeiro	Luis Aureliano Imbiriba Silva
Educação Física	UFRN / 2014	Mestrado	Estimulação transcraniana por corrente contínua (ETCC) sobre o sistema nervoso autonômico de pessoas com lesão medular com diferentes graus e níveis de lesão	Fabiana Tenório Gomes da Silva	Paulo Moreira Silva Dantas
Educação Física	UFPEL / 2009	Mestrado	Formação e desenvolvimento profissional em Educação Física dilemas e desafios na educação inclusiva	Fábio Renato Barcellos Costa	Mariângela da Rosa Afonso
Educação Física	UFPEL / 2012	Mestrado	Estilo de vida de adolescentes com transtorno autista	Gabriela Padilha Hax	Alexandre Carricone Marques
Educação Física	UFPEL / 2013	Mestrado	Efeito de uma intervenção com vídeo games ativos nos fatores de risco para síndrome metabólica e no estilo de vida em adultos com síndrome de Down	Angélica Xavier Kalinoski	Alexandre Carricone Marques

Educação Física	UFPEL / 2013	Mestrado	Estado nutricional, consumo alimentar e atividade física de crianças e adolescentes com síndrome de Down	Camila Zuchetto	Alexandre Carriconde Marques
Educação Física	UFPEL / 2013	Mestrado	Atividades diárias e percepção de barreiras e facilitadores para a prática de atividade física de pessoas com déficit intelectual	Laura Garcia Jung	Alexandre Carriconde Marques
Educação Física	UFSC / 1999	Mestrado	O perfil do estado de saúde e qualidade de vida do deficiente visual da grande Florianópolis	Jolmerson de Carvalho	Sidney Ferreira Farias
Educação Física	UFSC / 2000	Mestrado	Qualidade de vida de pessoas com síndrome de Down, maiores de 40 anos, do estado de Santa Catarina	Alexandre Carriconde Marques	Markus Vinícius Nahas
Educação Física	UFSC / 2005	Mestrado	A casa verde entre...por dentro do discurso oficial da deficiência mental	Ana Paula Salles da Silva	Ana Márcia Silva
Educação Física	UFSC / 2009	Mestrado	Atributos pessoais e comportamento motor de crianças com deficiência evidenciados em atividade motora adaptada	Augusto César Freitas do Carmo	Sidney Ferreira Farias
Educação Física	UFSC / 2009	Mestrado	Dos saberes da Educação Física Escolar e suas (im)possibilidades de práticas inclusivas para alunos com histórico de deficiência	Gisele Carreirão Gonçalves	Alexandre Fernandez Vaz
Educação Física	UFSC / 2012	Mestrado	Qualidade de vida de adultos com deficiência visual da grande Florianópolis	Roger Lima Scherer	Markus Vinicius Nahas
Educação Física	FUFSE / 2014	Mestrado	Qualidade de vida e funcionalidade de indivíduos amputados praticantes e não praticantes de esportes	Aristela de Freitas Zanona	Danilo Ribeiro Guerra
Educação Física	FUFSE / 2014	Mestrado	Fatores relacionados com nível de atividade física em indivíduos amputados e a relação entre nível de atividade física com a qualidade de vida	Victor Hugo de Melo	Marco Antonio Prado Nunes
Educação Física	UNICAMP / 1991	Mestrado	Avaliação do esquema corporal em crianças portadoras da síndrome de Down	Silvana Maria Blascovi-Assis	Edison Duarte

Educação Física	UNICAMP / 1992	Mestrado	Natação para crianças portadoras de deficiência visual: uma proposta de ensino	Catarina Mazarini	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 1993	Mestrado	Análise do movimento de arremessar em diferentes tarefas realizadas por crianças portadoras de síndrome de Down	Marli Nabeiro	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 1994	Mestrado	Atividade motora e a pessoa acometida por traumatismo medular	Rute Estanislava Tolocka	Ademir De Marco
Educação Física	UNICAMP / 1995	Doutorado	Estratégias para a aprendizagem esportiva: uma abordagem pedagógica da atividade motora para cegos e deficientes visuais	Jose Julio Gavião de Almeida	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 1995	Mestrado	Proposta de avaliação motora para portadores de deficiência visual em coordenação, equilíbrio e orientação espacial	Manoel Osmar Seabra Junior	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 1995	Doutorado	Lazer e deficiência mental: o papel da família e da escola em uma proposta de educação pelo e para o lazer	Silvana Maria Blascovi-Assis	Nelson Carvalho Marcellino
Educação Física	UNICAMP / 1997	Doutorado	Avaliação motora para a pessoa deficiente mental nas APAEs da região de Campinas-SP: um estudo de caso	Ana Isabel de Figueiredo Ferreira	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 1997	Mestrado	O ensino do basquetebol sobre rodas: desafios e possibilidades	Patricia Silvestre de Freitas	Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes Tavares
Educação Física	UNICAMP / 1997	Doutorado	Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade	Paulo Ferreira de Araújo	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 1998	Mestrado	Barreiras socioculturais e lazer das pessoas portadoras de deficiência física: um estudo do grupo Fraternidade Cristã de Doença e Deficiência de Campinas, SP	Edila Maria Bisognin Cantarelli	Julio Romero Ferreira

Educação Física	UNICAMP / 1998	Mestrado	Dança em cadeira de rodas: os sentidos da dança como linguagem não-verbal	Eliana Lucia Ferreira	Maria Beatriz Rocha Ferreira
Educação Física	UNICAMP / 1998	Mestrado	Reflexões sobre a Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais à luz da individualização	Graciele Massoli Rodrigues	Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes Tavares
Educação Física	UNICAMP / 1998	Doutorado	Aspectos de formação e transição em programas para adolescentes e adultos portadores de deficiência mental em instituições especializadas	Jose Luiz Rodrigues	Julio Romero Ferreira
Educação Física	UNICAMP / 1998	Mestrado	As atividades lúdicas e a criança com paralisia cerebral: o jogo, o brinquedo e a brincadeira no cotidiano da criança e da família	Ligia Maria de Godoy Carvalho	Julio Romero Ferreira
Educação Física	UNICAMP / 1998	Mestrado	Procedimento de ensino do tênis de campo para portadores da síndrome de Down	Maria Teresa Krahenbuhl Leitão	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 1998	Mestrado	Estimulação perceptivo-motora em crianças portadoras de deficiência visual: proposta de utilização de material pedagógico	Mey de Abreu van Munster	Jose Julio Gavião de Almeida
Educação Física	UNICAMP / 1998	Mestrado	O uso de dicas específicas como estratégia de atenção seletiva em portadores da síndrome de Down	Ruth Eugenia Amarante Cidade e Souza	Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes Tavares
Educação Física	UNICAMP / 1999	Mestrado	Atividades aquáticas para crianças portadoras de deficiências: uma proposta de adaptação ao meio-líquido	Joslei Viana de Souza	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 1999	Mestrado	Goalball: desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras por pessoas portadoras e não portadoras de deficiência visual	Maria Teresa da Silva	Jose Julio Gavião de Almeida

Educação Física	UNICAMP / 1999	Doutorado	Brincando no ambiente natural: uma contribuição para o desenvolvimento sensório-motor da criança portadora de paralisia cerebral	Marlene Valdicea Lorenzin	Julio Romero Ferreira
Educação Física	UNICAMP / 2000	Doutorado	Influência da utilização do mobiliário adaptado na postura sentada de indivíduos com paralisia cerebral espástica	Ligia Maria Presumido Braccialli	Roberto Vilarta
Educação Física	UNICAMP / 2000	Doutorado	Estabilidade motora de pessoas portadoras de síndrome de Down, em tarefas de desenhar	Rute Estanislava Tolocka	Ademir De Marco
Educação Física	UNICAMP / 2000	Doutorado	Sucesso de pessoas portadoras de deficiência através da prática esportiva: um estudo de caso	Sidney de Carvalho Rosadas	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 2000	Doutorado	Brincar: uma opção para a interação entre mãe ouvinte/filho surdo	Tereza Ribeiro de Freitas Rossi	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 2001	Mestrado	A integração do esporte adaptado com o esporte convencional a partir da inserção de provas adaptadas: um estudo de caso	Jacqueline Dourado Penafort	José Júlio Gavião de Almeida
Educação Física	UNICAMP / 2001	Mestrado	Coordenação motora de portadores de deficiência mental: avaliação e intervenção	José Irineu Gorla	José Luiz Rodrigues
Educação Física	UNICAMP / 2001	Mestrado	Classificação funcional no basquete sobre rodas: critérios e procedimentos	Marcia Lomeu Castellano	Paulo Ferreira de Araújo
Educação Física	UNICAMP / 2001	Mestrado	Avaliação de um programa de atividades rítmicas adaptada a pessoas surdas para variação dos parâmetros de velocidade no ritmo	Teumaris Regina Buono Luiz	Paulo Ferreira de Araújo
Educação Física	UNICAMP / 2001	Mestrado	Proposta de ensino básico da esgrima para adolescentes surdos	Valber Lazaro Nazareth	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 2002	Mestrado	A variação da acuidade visual durante esforços físicos em atletas com baixa visão	Ciro Winckler de Oliveira Filho	Luiz Eduardo Barreto Martins
Educação Física	UNICAMP / 2002	Doutorado	A corporeidade do cego: novos olhares	Eline Tereza Rozante Porto	Wagner Wey Moreira

Educação Física	UNICAMP / 2002	Doutorado	Da avaliação a gestão de processo: uma proposta de instrumento para acompanhamento da inclusão contextualizada no transcorrer de atividades motoras	Graciele Massoli Rodrigues	Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes Tavares
Educação Física	UNICAMP / 2002	Mestrado	Proposta de ensino de bocha para pessoas com paralisia cerebral	Marcia da Silva Campeão	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 2002	Doutorado	Perspectivas de atuação profissional: um estudo de caso das olimpíadas especiais	Maria Teresa Krahenbuhl Leitão	Jose Julio Gavião de Almeida
Educação Física	UNICAMP / 2002	Mestrado	A Educação Física na rede pública do município de São João da Boa Vista - SP e o portador de necessidades especiais	Rachel Barbosa Poltronieri Florence	Paulo Ferreira de Araújo
Educação Física	UNICAMP / 2002	Mestrado	Dança e deficiência: proposta de ensino	Rosangela Bernabe	Paulo Ferreira de Araújo
Educação Física	UNICAMP / 2002	Mestrado	Estudo da disciplina Educação Física adaptada nas instituições de ensino superior do estado de Goiás	Vivianne Oliveira Gonçalves	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 2003	Mestrado	Políticas educacionais inclusivas para a criança deficiente: concepções e veiculações no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte 1978/1999	Cristina Borges de Oliveira	Ivone Garcia Barbosa
Educação Física	UNICAMP / 2003	Mestrado	Corpo-movimento-deficiência: as formas dos discursos da/na dança em cadeira de rodas e seus processos de significação	Eliana Lucia Ferreira	Nelson Carvalho Marcellino
Educação Física	UNICAMP / 2003	Doutorado	A inclusão do educando com deficiência na escola pública municipal de Goiânia: o discurso dos professores de Educação Física	Warley Carlos de Souza	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 2004	Mestrado	Benefícios da atividade física para pessoas com deficiência visual: contribuições a partir da teoria de Erik Erickson	Ana Cristina Bresciani Viana Daltro	Jose Julio Gavião de Almeida

Educação Física	UNICAMP / 2004	Doutorado	Desenvolvimento de equações generalizadas para estimativa da coordenação motora em crianças e adolescentes portadores de deficiência mental	José Irineu Gorla	Paulo Ferreira de Araújo
Educação Física	UNICAMP / 2004	Doutorado	Esportes na natureza e deficiência visual: uma abordagem pedagógica	Mey de Abreu van Munster	Jose Julio Gavião de Almeida
Educação Física	UNICAMP / 2004	Doutorado	Atletas paraolímpicas: figurações e sociedade contemporânea	Ruth Eugenia Amarante Cidade	Maria Beatriz Rocha Ferreira
Educação Física	UNICAMP / 2004	Mestrado	Os efeitos da utilização de dicas visuais no processo ensino-aprendizagem de habilidades motoras de aprendizes surdos	Silmara Cristina Pasetto	Paulo Ferreira de Araújo
Educação Física	UNICAMP / 2005	Mestrado	Proposta de ensino de polybat para pessoas com paralisia cerebral	Aline Miranda Strapasson	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 2005	Mestrado	Esportes na natureza: estratégias de ensino do canionismo para pessoas com deficiência visual	Artur Jose Squarisi de Carvalho	Jose Julio Gavião de Almeida
Educação Física	UNICAMP / 2005	Doutorado	Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo	Gilmar de Carvalho Cruz	Julio Romero Ferreira
Educação Física	UNICAMP / 2005	Mestrado	A ação do professor de ensino superior na Educação Física Adaptada: construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais	Rita de Fatima da Silva	Paulo Ferreira de Araújo
Educação Física	UNICAMP / 2005	Doutorado	Educação Física Adaptada: proposta de ação metodológica para formação universitária	Sonia Maria Toyoshima Lima	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 2006	Doutorado	Perfil antropométrico e desempenho físico-motor de crianças e jovens com deficiência visual participantes do atletismo nos 1. Jogos Escolares da Confederação Brasileira de Desportos para Cegos	Ciro Winckler de Oliviera Filho	Jose Julio Gavião de Almeida

Educação Física	UNICAMP / 2006	Mestrado	Inclusão, necessidades especiais e Educação Física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar	Luiz Seabra Junior	Paulo Ferreira de Araújo
Educação Física	UNICAMP / 2006	Mestrado	Anosognosia: imagem corporal na hemiplegia	Thais Maria Albani Lovo	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 2007	Mestrado	Trabalho resistido adaptado visando a independência de pessoas com paraplegia nas suas atividades de vida diária	Marcia Cristina Carriel Giacomini	Paulo Ferreira de Araújo
Educação Física	UNICAMP / 2007	Mestrado	Futebol para cegos (futebol de cinco) no Brasil: leitura do jogo e estratégias tático-técnicas	Marcio Pereira Morato	Jose Julio Gavião de Almeida
Educação Física	UNICAMP / 2007	Doutorado	Análise da disciplina de Educação Física especial nas instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná	Nilton Munhoz Gomes	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 2007	Mestrado	Jogos escolares brasileiros da Confederação Brasileira de Desportos para Cegos: um estudo de caso	Regina Matsui	Jose Julio Gavião de Almeida
Educação Física	UNICAMP / 2007	Mestrado	A resiliência e a imagem corporal de adolescentes e adultos com mielomeningocele	Renata Lobo Catusso	Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes Tavares
Educação Física	UNICAMP / 2008	Mestrado	Esporte educacional e deficiência: encontros esportivos no contexto escolar	Afonsa Janaina da Silva	Jose Julio Gavião de Almeida
Educação Física	UNICAMP / 2008	Mestrado	Paralisia cerebral: atividades lúdicas e processos desenvolvimentais em ambiente hospitalar	Celina Aguiar Gomes	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 2008	Doutorado	O uso de softwares para estimulação da percepção do surdo frente aos parâmetros de velocidade do ritmo: proposta de utilização do Bpm Counter e do Vpm Counter no programa	Teumaris Regina Buono Luiz	Paulo Ferreira de Araújo

			de atividades rítmicas adaptado as pessoas surdas		
Educação Física	UNICAMP / 2009	Mestrado	Subsídios para uma intervenção motora no contexto da deficiência visual	Cintia Moura de Souza	Jose Julio Gavião de Almeida
Educação Física	UNICAMP / 2009	Mestrado	As aulas de Educação Física Escolar: uma análise do processo inclusivo	Maria Luiza Tanure Alves	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 2009	Mestrado	Interação entre alunos com e sem deficiência na Educação Física Escolar: validação de instrumento	Marina Brasiliano Salerno	Paulo Ferreira de Araújo
Educação Física	UNICAMP / 2009	Mestrado	Uma leitura da questão da deficiência e da inclusão no ensino municipal de Hortolândia: olhares e ações da docência de Educação Física e de seus pares	Moises Lopes Sanches Junior	Paulo Ferreira de Araújo
Educação Física	UNICAMP / 2009	Doutorado	Medalhistas de ouro nas Paraolimpiadas de Atenas 2004: reflexões de suas trajetórias no desporto adaptado	Rachel Barbosa Poltronieri Florence	Paulo Ferreira de Araújo
Educação Física	UNICAMP / 2009	Doutorado	Atividade motora adaptada: o conhecimento produzido nos programas stricto sensu em Educação Física no Brasil	Rita de Fatima da Silva	Paulo Ferreira de Araújo
Educação Física	UNICAMP / 2009	Mestrado	Estudo da correlação entre coordenação motora e habilidades motoras de pessoas com síndrome de Down	Sonia Maria Lifante	José Irineu Gorla
Educação Física	UNICAMP / 2009	Doutorado	Caminhada de pessoas com deficiência visual em áreas naturais: um estudo com auxílio do GPS (Sistema de Posicionamento Global)	Vagner Sergio Custodio	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 2009	Doutorado	Esgrima em cadeira de rodas: pedagogia de ensino a partir das dimensões e contexto da modalidade	Valber Lazaro Nazareth	Edison Duarte

Educação Física	UNICAMP / 2009	Mestrado	O universo desportivo de cegos e deficientes visuais: uma interpretação	Wagner Xavier de Camargo	Jose Julio Gavião de Almeida
Educação Física	UNICAMP / 2010	Doutorado	Adaptação do handebol para a prática em cadeira de rodas	Decio Roberto Calegari	Paulo Ferreira de Araújo
Educação Física	UNICAMP / 2010	Mestrado	Lesões esportivas em atletas com deficiência visual	Marilia Passos Magno e Silva	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 2010	Mestrado	O rugby em cadeira de rodas: aspectos técnicos e táticos e diretrizes para seu desenvolvimento	Mateus Betanho Campana	José Irineu Gorla
Educação Física	UNICAMP / 2010	Doutorado	O esporte paraolímpico no Brasil: abordagem da sociologia do esporte de Pierre Bourdieu	Renato Francisco Rodrigues Marques	Gustavo Luis Gutierrez
Educação Física	UNICAMP / 2010	Doutorado	Auto-eficácia docente e motivação para a realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada	Rubens Venditti Júnio	Pedro José Winterstein
Educação Física	UNICAMP / 2011	Mestrado	Validação de uma bateria de testes de habilidades motoras para atletas de handebol em cadeira de rodas	Anselmo de Athayde Costa e Silva	José Irineu Gorla
Educação Física	UNICAMP / 2011	Doutorado	Amarrações e arrumações na inclusão escolar do município de Hortolândia - SP	Josiane Fujisawa Filus	Paulo Ferreira de Araújo
Educação Física	UNICAMP / 2011	Mestrado	Identidade social e autoconceito do dançarino em cadeira de rodas	Keyla Ferrari Lopes	Paulo Ferreira de Araújo
Educação Física	UNICAMP / 2011	Mestrado	Comitê Paralímpico Brasileiro: 15 anos de história	Tatiane Jacusiel Miranda	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 2012	Mestrado	Crescimento da pessoa com síndrome de Down: contribuição para a construção de um referencial	Fábia Freire da Silva	José Irineu Gorla
Educação Física	UNICAMP / 2012	Mestrado	Composição corporal e somatotipo em pessoas com síndrome de Down	Fabio Bertapelli	José Irineu Gorla

Educação Física	UNICAMP / 2012	Mestrado	O taekwondo como modalidade paradesportiva	Jacqueline Martins Patatas	José Júlio Gavião de Almeida
Educação Física	UNICAMP / 2012	Mestrado	Análise da função pulmonar e análise cinemática da mobilidade tóracoabdominal em sujeitos tetraplégicos praticantes de rúgbi em cadeira de rodas	Juliana Viana Paris	Ricardo Machado Leite de Barros
Educação Física	UNICAMP / 2012	Doutorado	Avaliações autonômicas e cardiovasculares em pessoas com lesão da medula espinhal nas situações de repouso, em um teste de estresse mental e durante exercício físico	Lucinar Jupir Forner Flores	José Irineu Gorla
Educação Física	UNICAMP / 2012	Doutorado	Educação Física e inclusão educacional: entender para atender	Luiz Seabra Junior	Paulo Ferreira de Araújo
Educação Física	UNICAMP / 2012	Doutorado	Análise do jogo de goalball: modelação e interpretação dos padrões de jogo da Paralimpíada de Pequim 2008	Márcio Pereira Morato	José Júlio Gavião de Almeida
Educação Física	UNICAMP / 2013	Mestrado	Handebol em cadeira de rodas: diretrizes para a classificação	Andreia Maria Micai Gatti	José Irineu Gorla
Educação Física	UNICAMP / 2013	Doutorado	Escala de autoaceitação para pessoas com cegueira congênita ou precoce: desenvolvimento e investigação psicométrica	Fabiane Frota da Rocha Morgado	Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes Tavares
Educação Física	UNICAMP / 2013	Doutorado	Lazer nas atividades de aventura na natureza e qualidade de vida para pessoas com deficiência: um estudo a partir do caso da cidade de Socorro - SP	José Roberto Herrera Cantorani	Gustavo Luis Gutierrez
Educação Física	UNICAMP / 2013	Mestrado	Comparação entre métodos para mensuração da potência aeróbia em atletas tetraplégicos	Luis Felipe Castelli Correia de Campos	José Irineu Gorla
Educação Física	UNICAMP / 2013	Mestrado	O esporte paralímpico na formação do profissional em Educação Física: percepção de	Luis Gustavo de Souza Pena	José Júlio Gavião de

				professores e acadêmicos	Almeida
Educação Física	UNICAMP / 2013	Doutorado	As artes marciais chinesas para pessoas com deficiência: contextos, dilemas e possibilidades	Marcelo Moreira Antunes	José Júlio Gavião de Almeida
Educação Física	UNICAMP / 2013	Doutorado	O aluno com deficiência visual nas aulas de Educação Física: análise do processo inclusivo	Maria Luiza Tanure Alves	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 2013	Doutorado	Protocolo de lesão esportiva no esporte paralímpico (PLEEP): proposta para a coleta de dados	Marília Passos Magno e Silva	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 2013	Mestrado	Aspectos motores da paralisia cerebral espástica diparética: o nintendo wii 'marca registrada' como atividade motora complementar	Poliana Chiemi Yamagute Costa	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 2013	Mestrado	Avaliação do desempenho anaeróbico de atletas de rugby em cadeira de rodas	Rafael Botelho Gouveia	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 2013	Mestrado	Qualidade de vida para pessoas com deficiência: contribuições para uma abordagem de ginástica laboral	Ricardo Lima Bastos	Gustavo Luis Gutierrez
Educação Física	UNICAMP / 2013	Mestrado	O ensino do esporte paralímpico na escola a partir da visão dos professores: o caso do goolball e do voleibol sentado	Tiago Borgmann	José Júlio Gavião de Almeida
Educação Física	UNICAMP / 2014	Doutorado	Características clínicas e cardiológicas em atletas de esporte em cadeira de rodas	Anselmo de Athayde Costa e Silva	José Irineu Gorla
Educação Física	UNICAMP / 2014	Mestrado	Modelos de projetos de natação para pessoas com deficiência visual	Bruna Bredariol	José Júlio Gavião de Almeida
Educação Física	UNICAMP / 2014	Mestrado	Conteúdos da Educação Física e a pedagogia de Freinet: pintando uma possibilidade para o aluno com síndrome de Down	Camila Lopes de Carvalho	Paulo Ferreira de Araújo

Educação Física	UNICAMP / 2014	Mestrado	O processo de ensino do judô para pessoas com deficiência visual	Gabriela Simone Harnish	José Júlio Gavião de Almeida
Educação Física	UNICAMP / 2014	Doutorado	A disciplina Educação Física adaptada nas Universidades do Chile	Jaime Humberto Pacheco Carrillo	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 2014	Mestrado	Variabilidade de frequência cardíaca em indivíduos tetraplégicos ativos praticantes de rugby em cadeira de rodas	Luiz Gustavo Teixeira Fabrício dos Santos	José Irineu Gorla
Educação Física	UNICAMP / 2014	Doutorado	A formação em Educação Física e o trabalho com a pessoa com deficiência: percepção discente	Marina Brasiliano Salerno	Paulo Ferreira de Araújo
Educação Física	UNICAMP / 2014	Doutorado	Modelagem e desenho de processos como ferramenta de verificação da gestão municipal no processo de inclusão da pessoa com deficiência	Moises Lopes Sanches Junior	Paulo Ferreira de Araújo
Educação Física	UNICAMP / 2014	Mestrado	Avaliação das habilidades motoras de jogadores de handebol em cadeira de rodas	Priscila Samora Godoy	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 2014	Mestrado	Tradução e adaptação transcultural do sport mental toughness questionnaire para a língua portuguesa do Brasil	Sheila Molchansky	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 2014	Mestrado	Taxa metabólica basal em atletas usuários de cadeira de rodas: comparação entre dois métodos de avaliação	Vivian Maria dos Santos Paranhos	Edison Duarte
Educação Física	UNICAMP / 2015	Mestrado	Novas tecnologias e seus impactos na qualidade de vida de pessoas com deficiência	Renata Ferreira dos Santos	Gustavo Luis Gutierrez
Educação Física	UNICAMP / 2015	Doutorado	Intervenções com atividades físicas para crianças e adolescentes com deficiência visual	Otávio Luis Piva da Cunha Furtado	Gustavo Luis Gutierrez
Educação Física	UNICAMP / 2015	Mestrado	Composição corporal segmentar em atletas com lesão na medula espinhal	Mariane Borges	José Irineu Gorla

Educação Física	UNICAMP / 2015	Doutorado	Contribuição de um programa de intervenção no desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais de crianças com deficiência intelectual	Leandro Martinez Vargas	Gustavo Luis Gutierrez
Educação Física	UNIMEP / 2005	Mestrado	Técnicas de orientação e mobilidade para pessoas cegas: um estudo sob a ótica da Educação Física	Luciana de Souza Cione	Roberta Cortez Gaio
Educação Física	UNIMEP / 2005	Mestrado	As emoções da dança esportiva em cadeira de rodas	Maria do Carmo Rossler Freitas	Rute Estanislava Tolocka
Educação Física	UNIMEP / 2007	Mestrado	Elaboração de um instrumento de análise da dança esportiva em cadeira de rodas	Alessandro de Freitas	Rute Estanislava Tolocka
Educação Física	UNIMEP / 2008	Mestrado	O fenômeno da inclusão na Educação Física Escolar: o discurso dos professores de Itapetininga	Andréa Rechineli	Eline Tereza Rozante Porto
Educação Física	UNIMEP / 2009	Mestrado	A deficiência intelectual e a canoagem	Álan Annibal Schmidt	Eline Tereza Rozante Porto
Educação Física	UNIMEP / 2012	Mestrado	Qualidade de vida e atletas de elite com deficiência física participantes do circuito paralímpico brasileiro de atletismo, natação e halterofilismo	Rogério José Maria Borges	Rute Estanislava Tolocka
Educação Física	UNIMEP / 2014	Mestrado	Espaços e equipamentos públicos de lazer esportivo: acessibilidade da pessoa com deficiência – o caso de Piracicaba	Eduardo de paula Azzini	Nelson Carvalho Marcellino
Educação Física	USJT / 2006	Mestrado	Ajustes posturais em crianças portadoras de paralisia cerebral	Aline Bigongiari	Luis Mochizuki
Educação Física	USJT / 2009	Mestrado	Imagem corporal, esquema corporal e destreza manual em adolescentes deficientes visuais	Armando Rosa Neto	Eliane Florêncio Gama
Educação Física	USJT / 2009	Mestrado	Comparação entre as técnicas de tratamento com exercício de resistência progressiva e conceito neuroevolutivo Bobath no torque	Moisés Veloso Fernandes	Ulysses Fernandes Ervilha

			muscular e na função motora grosseira em crianças portadoras de diplegia espástica		
Educação Física	USJT / 2014	Mestrado	Inclusão da pessoa com deficiência no esporte educacional: um estudo de caso da Associação Cristã de Moços de São Paulo	Danilo Peruchi de Freitas	Graciele Massoli Rodrigues
Educação Física	USJT / 2014	Doutorado	A trajetória para a autonomia de atletas com deficiência intelectual na perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano	Verena Junghänel Pedrinelli	Maria Regina Ferreira Brandão
Educação Física e Esporte	USP / 2001	Mestrado	Análise das variáveis antropométricas, potência de membros superiores e agilidade em jogadores de basquetebol em cadeira de rodas	Marcia greguol Gorgatti	Maria Tereza Silveira Böhme
Educação Física e Esporte	USP / 2001	Mestrado	Combinação de padrões fundamentais do movimento em indivíduos normais e portadores de síndrome de Down	Roberto Gimenez	Edison de Jesus Manuel
Educação Física e Esporte	USP / 2005	Mestrado	Análise de parâmetros biomecânicos da locomoção de atletas amputados transtibiais	Alex Sandra Oliveira de Cerqueira Soares	Júlio Cerca Serrão
Educação Física e Esporte	USP / 2005	Doutorado	Educação Física Escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores	Marcia Greguol Gorgatti	Dante de Rose Junior
Educação Física e Esporte	USP / 2007	Doutorado	Análise de parâmetros biomecânicos na locomoção de crianças portadoras de pé torto congênito	Renato José Soares	Alberto Carlos Amadio
Educação Física e Esporte	USP / 2010	Mestrado	A adequação do teste KTK em relação ao conceito atual de deficiência intelectual e ao modelo da análise ecológica da tarefa	Ana Carolina Gonçalves de Oliveira Ferreira	Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho Dantas
Educação Física e Esporte	USP / 2011	Mestrado	Dimensões existenciais do esporte: fenomenologia das experiências esportivas de atletas com deficiência visual	Leandro Penna Ranieri	Cristiano Roque Antunes Barreira

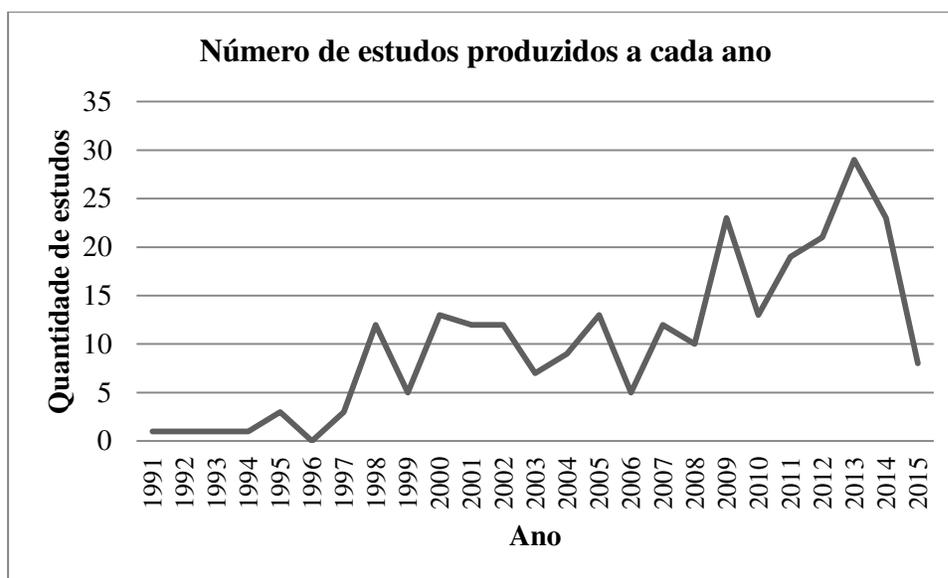
---

Educação Física e Esporte	USP / 2013	Mestrado	Ensino de futsal para pessoas com deficiência intelectual	Érica Roberta Joaquim Lago	Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho Dantas
---------------------------	------------	----------	---	----------------------------	---

---

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre o rol de estudos produzidos na Educação Física com ênfase na pessoa com deficiência, o primeiro data do ano de 1991, realizado por meio do programa de pós-graduação da UNICAMP com o foco nos aspectos biológicos da deficiência. Na sequência, organizando estes estudos segundo a data de publicação dos mesmos, é identificada uma tendência de crescimento no desenvolvimento dessas pesquisas no Brasil:



**Figura 7** – Gráfico da quantidade de teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação de Educação Física do Brasil, reconhecidos pelo MEC, com temática relacionada à pessoa com deficiência.  
Fonte: Elaborado pela autora.

Após um início tímido, entre os anos de 1991 e 1994, houve uma propensão de aumento no número de estudos produzidos sobre esse tema no decorrer dos anos. Esses dados apresentam-se em consonância com estudo de Oliveira (2003), o qual, desenvolvendo uma pesquisa sobre as produções referentes à Educação Física Adaptada no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, identificou uma intensificação do interesse por essa temática a partir da década de 1980, com acréscimo ainda maior a partir de 1990. A autora creditou tal resultado à maior estruturação dos programas de pós-graduação *latu e stricto sensu* no campo da Educação Física, assim como pela inserção de disciplinas específicas sobre essa temática nos cursos de graduação.

O estudo de Silva (2009, p. 255), por sua vez, colaborou com essas discussões ao afirmar a existência de mais um fator influenciador desse contexto:

Percebe-se, ainda, que a partir dos anos noventa há uma crescente no interesse pela pesquisa em Educação Física, envolvendo PCD e AMA. Isso guarda íntima relação com as exigências internacionais, através principalmente da Organização das Nações Unidas, que elegeu o ano de 1981 como o Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência e determinou que os países do Terceiro Mundo e Periféricos buscassem soluções para as questões que envolviam, naquele momento, a deficiência.

Pode-se refletir, portanto, que esse perfil de desenvolvimento dos estudos sobre a pessoa com deficiência, na área da Educação Física, foi impulsionado por dois principais fatores:

- A ampliação das discussões sobre a inclusão da pessoa com deficiência nos variados contextos sociais:
  - Os anos de 1980 representaram um marco ao alocarem a proposta do ano de 1981 como o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, pela ONU, a qual instigou os países a realizarem ações nos diferentes segmentos sociais sobre a participação da pessoa com deficiência. A partir desse momento, ocorreram alterações na legislação brasileira, incitando todas as áreas de conhecimento a desenvolverem ações para atuarem com essa população em suas atividades.
- O amadurecimento da Educação Física enquanto ciência:
  - Como consequência da ampliação das discussões sociais sobre a pessoa com deficiência, associada ao desenvolvimento científico da Educação Física, por meio da Resolução n° 03 de 1987, do Conselho Federal de Educação, foi instituída a disciplina “Educação Física Adaptada” nos cursos superiores de Educação Física, contribuindo para a abertura de espaço acadêmico sobre essas discussões.
  - A criação dos programas nacionais de pós-graduação em Educação Física, com a instituição do programa de Mestrado em Educação Física no ano de 1977, e o de Doutorado em 1988, ambos pela Universidade de São Paulo, possibilitou o início e o contínuo desenvolvimento de pesquisas nas diversas áreas que compõe a Educação Física, dentre elas, a destinada às pessoas com deficiência;

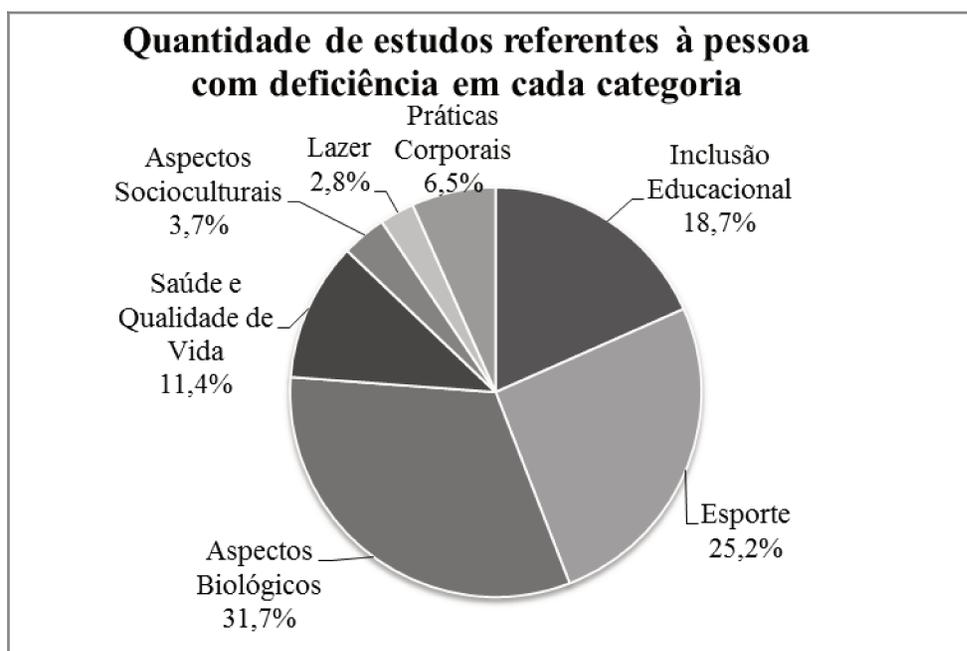
Tanto a consolidação dos programas nacionais de pós-graduação em Educação Física quanto a oficialização da política inclusiva incidiram em aumento no número de pesquisas direcionadas à temática na tentativa de efetivação dessa nova proposta social nas práticas desenvolvidas pela área.

E durante esse contexto, os estudos se desenvolveram abarcando diferentes objetivos,

cenários e perspectivas. Dessa forma, essas produções foram realizadas com temas relativos às categorias de:

- **Inclusão Educacional:** Os estudos discutiram a questão da inclusão da pessoa com deficiência no contexto da Educação Física Escolar;
- **Esporte:** As pesquisas pertencentes a esse tema se vincularam ao treinamento, avaliação e fundamentos técnico-táticos de modalidades esportivas, assim como aos aspectos psicomotores e fisiológicos direcionados a essa prática;
- **Aspectos Biológicos:** Os estudos produzidos sobre este tema especificaram fatores da fisiologia, das capacidades físicas, do desenvolvimento e da aprendizagem físico-motora das pessoas com deficiência;
- **Saúde e Qualidade de Vida:** Foram consideradas as temáticas relacionadas aos benefícios da atividade física para a saúde, física e psicossocial, das pessoas com deficiência;
- **Aspectos Socioculturais:** Nessas produções, houve um enfoque do corpo com deficiência de forma fundamentada em elementos socioculturais, assim como ações sociais relacionadas a essa população;
- **Lazer:** Os estudos alocados neste tema se direcionaram às práticas de lazer para a pessoa com deficiência;
- **Práticas Corporais:** Compreenderam as possibilidades de práticas corporais para essas pessoas, fundamentadas na ludicidade ou com caráter de vivência, como artes marciais, dança, jogo, ginástica e outras atividades da cultura corporal.

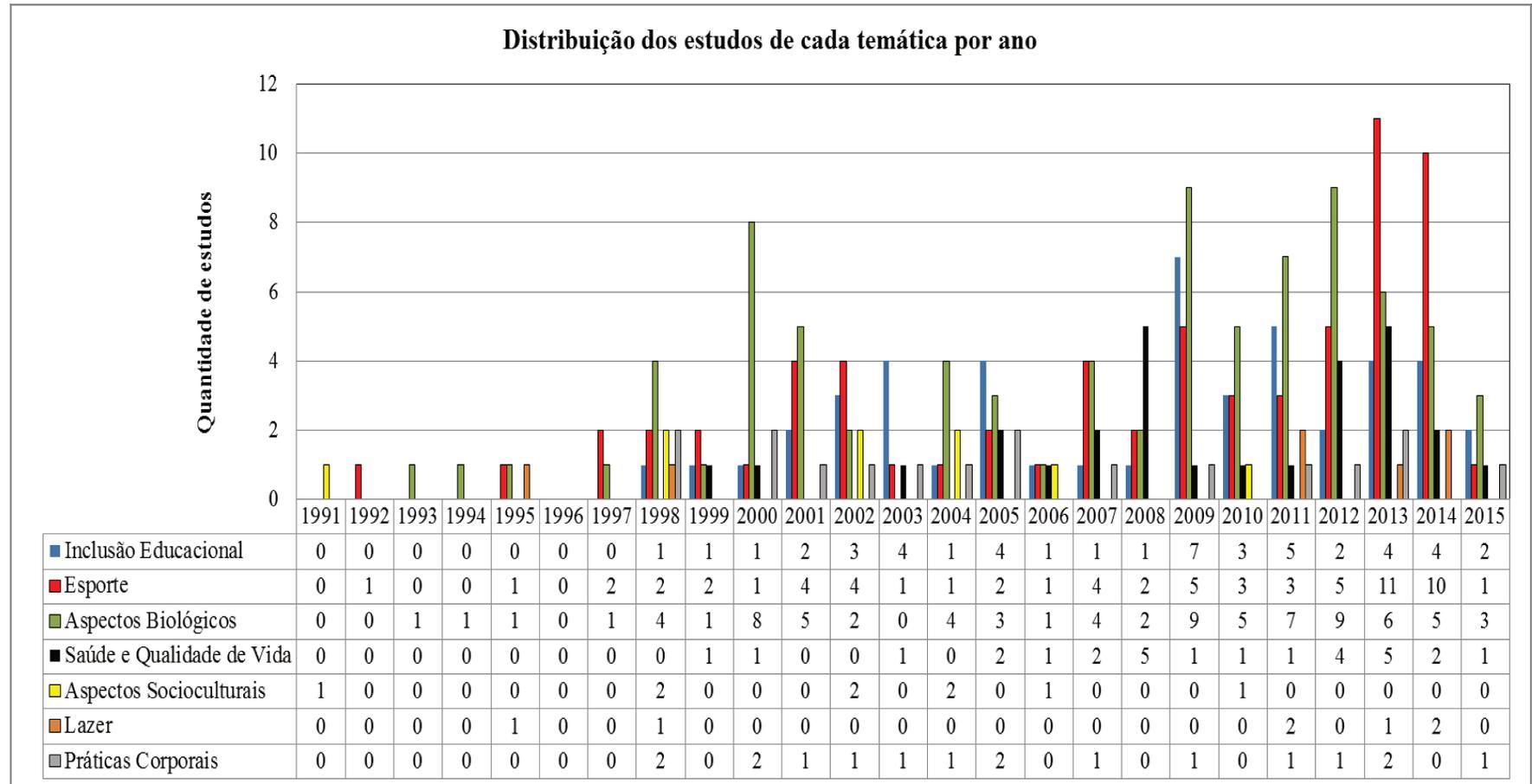
Sabendo das categorias temáticas exploradas pelas produções acadêmicas, a distribuição desses estudos segundo a categoria a que pertencem pode ser visualizada na Figura seguinte:



**Figura 8** – Gráfico da quantidade de estudos referentes à pessoa com deficiência em cada categoria temática.  
Fonte: Elaborado pela autora.

De início, o predomínio de estudos das categorias de Aspectos Biológicos e de Esporte sobre as demais foi destacado. Já os estudos sobre Inclusão Educacional ocuparam a terceira categoria em relação à quantidade de produções, seguida, decrescentemente, dos temas de Saúde e Qualidade de Vida, Práticas Corporais, Aspectos Socioculturais e Lazer.

Como apoio às reflexões sobre essa conjuntura, a distribuição da quantidade de estudos pertencentes a cada categoria por data de publicação possibilita contornos relevantes de compreensões a serem delineadas:



**Figura 9** – Gráfico da distribuição dos estudos referentes à pessoa com deficiência nos programas de pós-graduação nível stricto sensu em Educação Física, reconhecidos pelo MEC, de cada categoria temática por ano.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em uma ponderação inicial sobre a Figura 9, confirma-se a ocorrência de um aumento na produção de estudos sobre a pessoa com deficiência dentro da área da Educação Física ao longo dos anos.

Esse aumento foi incitado, principalmente, pelos estudos pertencentes às categorias de Aspectos Biológicos e de Esporte. As categorias despontaram em quantidade em relação às demais, mantendo uma produção constante desde a primeira dissertação defendida, com exceção dos anos de 1993, 1994, 1996 para o Esporte e de 1996 e 2003 para os Estudos Biológicos. A partir do ano de 2012, houve uma predominância quantitativa dessas produções alicerçada por um crescimento relevante dos estudos esportivos.

A sustentação do significativo número de estudos produzidos sobre essas temáticas no decorrer dos anos pode ser atribuída ao contexto histórico marcado por uma inicial e contínua atuação da Educação Física com foco no desenvolvimento da aptidão física e na formação de atletas. Esse contexto se refletiu nos estudos acerca da população com deficiência ao, inicialmente, explorar uma visão biológica da sua condição e enfatizar, na década de 80, uma atuação terapêutica da área como forma de reabilitação (OLIVEIRA, 2003).

Contudo, mesmo após a reconstrução da Educação Física em prol da consideração das diferentes dimensões do ser humano, a manutenção dos picos de estudos sobre estas categorias revelaram uma não superação da anterior forma de atuação da área, com uma resistência à incorporação das novas abordagens e entendimentos produzidos nesse campo de conhecimento. Além disso, eventos específicos ocorridos no Brasil, como as Paralimpíadas de 2016, induziram à transformação das instituições de ensino superior em polos de recursos intelectuais sobre o esporte adaptado, contribuindo com um aumento na quantidade de estudos sobre o Esporte, naquele momento.

Já acerca da terceira categoria com maior produção de estudos, Inclusão Educacional, as primeiras pesquisas dataram do ano de 1998, por meio dos programas da UNICAMP e da UFRGS. A partir de então, houve uma manutenção da existência desses estudos, com relevante aumento no ano de 2009.

O ímpeto para o início dessas produções possui correlação com a oficialização das políticas inclusivas no cenário nacional, como a LDB, em 1996, a qual implantou a educação inclusiva no Brasil; e a Lei nº10.328, de 2001, a qual instituiu a Educação Física como componente curricular obrigatório da educação básica, exigindo uma atuação compatível com a

política inclusiva estabelecida (BRASIL, 1996, 2001e). A partir desse momento, foi exigido da Educação Física uma adaptação e capacitação para sua atuação nesse novo sistema escolar, culminando no desenvolvimento de pesquisas específicas para um trabalho educacional com a população com deficiência.

Por outro lado, as demais categorias apresentaram descrição em suas produções. Sobre Saúde e Qualidade de Vida, o primeiro estudo datou de 1999, apresentando maior quantidade de pesquisas a partir do ano de 2005, com picos de produção entre os anos de 2008 e 2013, contudo ainda de forma tímida e bem afastada das proporções das categorias anteriores. Estudos sobre Aspectos Socioculturais e de Lazer tiveram início no ano de 1991 e 1995, respectivamente; ambos caminharam com escassas pesquisas relacionadas ao tema da pessoa com deficiência, com trabalhos aleatórios e sem um rastro de continuidade. Por fim, os referentes às Práticas Corporais surgiram no ano de 1998 e, até o final do período estudado, foram desenvolvidos de forma pontual e estável quanto a sua quantidade, mantendo uma proporção de 1 à 2 estudos por ano.

Verifica-se, portanto, um predomínio de pesquisas fundamentadas em temáticas que enfatizam os Aspectos Biológicos e o Esporte para a pessoa com deficiência, as quais, juntas, corresponderam a 56,9% de todos os estudos desenvolvidos na pós-graduação nível *stricto sensu* em Educação Física sobre a pessoa com deficiência. Em segundo plano, as pesquisas sobre Inclusão Educacional apareceram compreendendo 18,7% dos estudos, conseqüentes a uma preocupação geral do contexto educacional em se adaptar perante as novas exigências legais de atuação para com essa população.

As demais categorias apareceram apenas em terceiro plano, o que pode ser associado ao fato de não se referirem nem aos aspectos ainda arraigados historicamente como mais valorosos pela área – biológicos – nem aos obrigatórios a serem implantados – educacionais. Envolveram, por sua vez, práticas diversas que abarcam aspectos como lazer, qualidade de vida e ludicidade, os quais são discutidos com maior descrição tanto na sociedade quanto na Educação Física. Observa-se que a Educação Física absorveu, predominantemente, apenas as discussões com maior destaque no contexto sociopolítico, além da permanente questão biológica. As demais práticas, por outro lado, são indispensáveis de estudos para que a Educação Física possa oferecer um atendimento de qualidade independente do cenário e objetivo que uma pessoa com deficiência possua. É notório, mais uma vez, o descompasso entre as possibilidades de atuação

desse profissional e o desenvolvimento de conhecimento para capacitá-lo a tais funções.

Como justificativa a essa diferença entre as temáticas exploradas pelos estudos, o Fórum de Pesquisadores das Subáreas Sociocultural e Pedagógica (2015) relatou que a subárea biodinâmica – aqui nesse estudo representada pelas categorias de “Esporte” e “Aspectos Biológicos” - detém mais de 70% do total dos cursos de pós-graduação vinculados à Educação Física, enquanto às subáreas sociocultural e pedagógica cabem apenas 14,5% e 13,3%, respectivamente. Com isso, alicerçado pelos resquícios históricos de valorização estritamente biológica do ser humano na Educação Física, é mantida a superioridade na quantidade de estudos dessa categoria sobre as demais uma vez que os locais para o seu desenvolvimento apresentam-se privilegiados dentro dos programas de pós-graduação.

Esses resquícios do passado tornam-se ainda mais dificultosos de serem superados devido à contribuição de alguns fatores do presente que mantém a valorização desigual entre as temáticas que compõe a Educação Física. Dentre esses fatores, a forma atual de avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES desponta como contribuinte, ao favorecer as produções de caráter biológico, uma vez que as mesmas apresentam maiores quantidades de periódicos avaliados positivamente disponibilizados para publicações de estudos e oposta precariedade de revistas abarcadoras dos estudos referentes às ciências humanas.

Como consequência, associado às dificuldades dos pesquisadores em realizarem e divulgarem seus estudos sobre as diferentes dimensões da Educação Física, muitos inicialmente interessados em também desenvolver essas pesquisas acabam desistindo e se direcionando às categorias que apresentam maiores possibilidades de retorno financeiro ou reconhecimento científico – como relacionados às aqui apresentadas por denominação de Esporte e Aspectos Biológicos -, negligenciando as que não demonstram valorização tão acentuada – como a temática referente aos aspectos educacionais e socioculturais (GONÇALVES, 2002).

Nota-se, portanto, em um encontro de acontecimentos passados com reconstruções do presente, resquícios da construção da Educação Física - nas décadas de 30, com a ênfase biológica e a técnica do militarismo; até a década de 80, com a esportivização das aulas – associados à supervalorização de dados quantitativos do corpo biológico nas publicações de periódicos acadêmicos atuais. Com isso, ambos os caminhos corroboram com a manutenção, e picos de aumento, de estudos dos programas de pós-graduação fundamentados em aspectos biológicos ou de práticas esportivas de alto rendimento.

Não cabe uma negação da importância de tais estudos, mas, sendo o ser humano e seu movimento corporal construído por múltiplas dimensões, uma reflexão sobre esse caminhar das pesquisas torna-se relevante, como forma de buscar um alcance de todas as demais dimensões a esse mesmo patamar de desenvolvimento alcançado pelas duas categorias predominantes.

Esse desequilíbrio de exploração entre as categorias pode prejudicar, além do processo de construção qualitativo da Educação Física enquanto campo científico, também a capacitação do profissional a ser formado. Tal descompasso já pode ser verificado em dados apresentados pelo Fórum de Pesquisadores das Subáreas Sociocultural e Pedagógica (2015), o qual mostrou a ocorrência de um aumento do número de cursos de licenciatura em Educação Física em detrimento do bacharelado, totalizando 56,9% da área no ano de 2015, enquanto, contraditoriamente, reduziram-se os trabalhos de pós-graduação nas áreas sociocultural e pedagógica, gerando prejuízo à qualificação da formação docente.

Assim, tal contradição acarreta dificuldades na consolidação de atuações qualitativas nas diversas possibilidades de trabalho da área depreciando, principalmente, a atuação docente no cenário escolar uma vez que, ao evidenciar aspectos biológicos do desenvolvimento e menosprezar as características socioculturais e pedagógicas, cria-se uma lacuna na formação inicial e continuada resultando no despreparo do professor para lidar com as diferenças e especificidades didáticas necessárias para a atuação educacional que esse ambiente exige.

Especificamente em relação à temática da pessoa com deficiência, a consideração das múltiplas dimensões se destaca em importância. Se os conhecimentos das condições biológicas e fisiológicas são relevantes para a compreensão da influência destas para a sua participação em uma atividade física, as questões psicológicas e socioculturais vivenciadas por uma pessoa com deficiência não podem ser negligenciadas, tampouco as dificuldades no processo de aceitação social pelas quais passou e ainda passam.

Ações para permitir que as pesquisas das categorias de Esporte e Aspectos Biológicos mantenham seu progresso quantitativo, e também com qualidade, são relevantes. Mas também o são para todas as demais categorias conquistarem tal espaço e alcançarem o desenvolvimento necessário para que a participação de uma pessoa com deficiência dentro da Educação Física, seja qual for o seu ambiente ou objetivo, ocorra com a qualidade a que tem por direito, conforme estabelecido pela Carta de Educação Física e Desporto, publicada em 1975, pela UNESCO (1975).

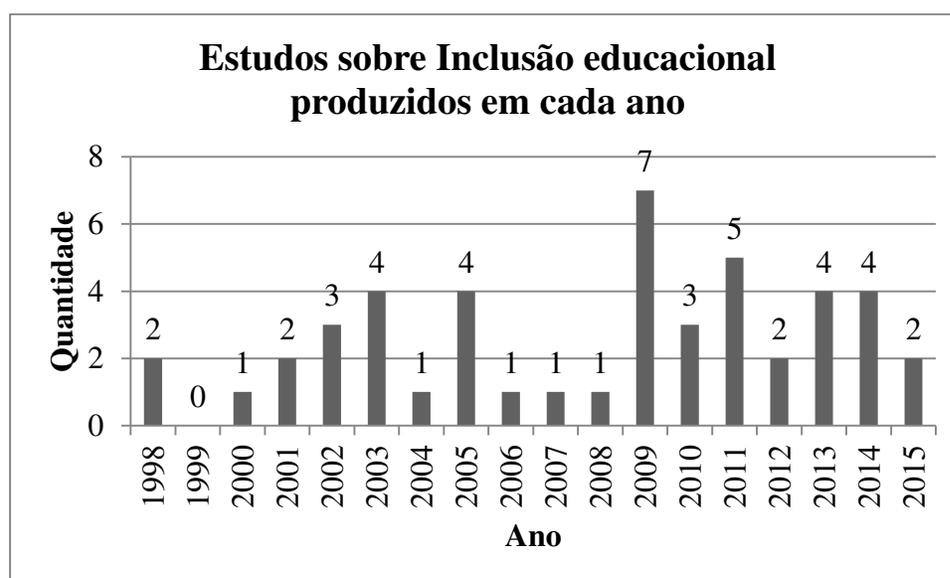
Para isso, tornam-se indispensáveis a consolidação da reconstrução da Educação Física como uma área composta por múltiplas dimensões, iniciada pelas teorias e abordagens propostas por meio de um movimento renovador nas décadas de 1980 e 1990, assim como a valorização das mesmas durante o processo de classificação e avaliação da CAPES em substituição à ênfase estritamente biológica da mesma.

### 5.2.3 Os estudos de Educação Física sobre a inclusão da pessoa com deficiência

#### \* Quantificação dos estudos

Com todas as categorias dos estudos realizados sobre a pessoa com deficiência apresentadas anteriormente, cabe, nesse momento, um direcionamento ao ponto temático central desse trabalho – a inclusão educacional dessa população na área da Educação Física.

Sabendo que os estudos pertencentes à categoria “Inclusão Educacional” corresponderam a 18,7% das pesquisas desenvolvidas sobre a pessoa com deficiência na Educação Física, isso totalizou 47 teses/dissertações acerca dessa questão produzidas em programas de pós-graduação desta área, reconhecidos pelo MEC, no Brasil. O desenvolvimento desses estudos ao longo do decorrer temporal pode ser visualizado na Figura 10:



**Figura 10** – Gráfico da quantidade de estudos sobre Inclusão Educacional produzidos nos programas de pós-graduação nível stricto sensu de Educação Física, em cada ano.

Fonte: Elaborado pela autora.

O princípio da construção dessas pesquisas correspondeu ao ano de 1998, denotando ser este uma consequência das determinações legais impostas tanto a partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil, em 1988, a qual instituiu a inserção da pessoa com deficiência nas escolas regulares, quanto da terceira e última LDB, em 1996, a qual estabeleceu oficialmente as perspectivas inclusivas no cenário educacional brasileiro, induzindo à construção de conhecimentos para proporcionar uma adequação da atuação da Educação Física a ser desempenhada dentro do contexto educacional, conforme discutido anteriormente.

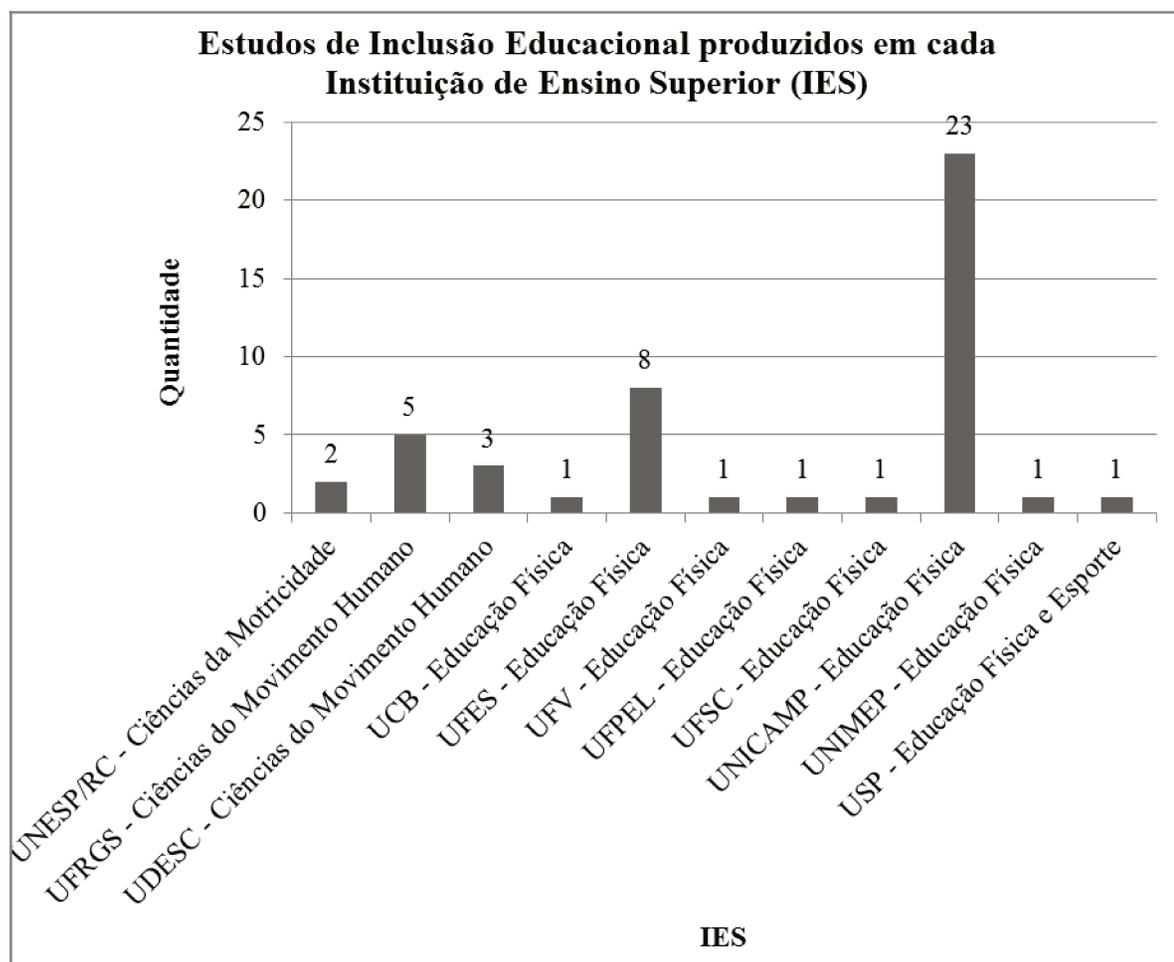
Na sequência, a produção dos estudos sobre Inclusão Educacional na Educação Física manteve-se constante, ainda que em pequena quantidade. Os períodos de ampliação dessa produção ocorreram a partir do ano de 2009 decorrentes de um momento no qual a prática educacional foi permeada por dificuldades no cumprimento das definições legais inclusivas impostas, clamando para a necessidade de uma intervenção teórica que a sustentasse.

De forma geral, a quantidade total de estudos referentes ao processo inclusivo dentro do contexto da Educação Física, 47 em todo o país, representa um número muito pequeno para dar conta de todas as dificuldades e exigências envolvidas na sua efetivação no cenário educacional brasileiro.

Em diálogo sobre a perspectiva de inclusão na Educação Física, Chicon, Peterle e Santana (2013), por meio da análise das publicações em periódicos dessa área entre os anos de 2000 e 2010, também notaram tal escassez de estudos sobre esse tema. Esse aparecimento discreto do assunto dentro da Educação Física pode ser entendido, segundo os autores, como resultado deste ser oriundo de uma problemática recente de mudanças de paradigmas iniciadas apenas a partir da década de 1990.

De forma complementar a essa construção recente da área, pode-se citar, também, a persistente desvalorização das dimensões socioeducacionais dentro da Educação Física como um fator dificultador do desenvolvimento desta temática de pesquisa, culminando na negligência não apenas das questões referentes à inclusão educacional, mas também acerca dos demais componentes a serem investigados no contexto escolar e social.

Em meio a esse cenário de dificuldades e contradições, alguns programas de pós-graduação nível *stricto sensu* têm possibilitado a abertura para a reflexão inclusivista nas suas pesquisas:



**Figura 11** – Gráfico da quantidade de estudos sobre Inclusão Educacional produzidos em cada programa de pós-graduação nível stricto sensu de Educação Física nas Instituições de Ensino Superior reconhecidas pela MEC.  
Fonte: Elaborado pela autora.

Das instituições que desenvolveram estudos sobre a pessoa com deficiência, 19 não produziram estudos específicos sobre a Inclusão Educacional - Universo (Ciências da Atividade Física), USP (Ciências da Atividade Física), UFMG (Ciências do Esporte), UERJ (Ciências do Exercício e do Esporte), UNIMEP (Ciências do Movimento Humano), UNICSUL (Ciências do Movimento Humano), UNB (Educação Física), UFTM (Educação Física), UFMT (Educação Física), FEFP/UPE (Educação Física), UFPR (Educação Física), UEL (Educação Física), UFRJ (Educação Física), UFRN (Educação Física), UFSM (Educação Física), FUFSE (Educação Física), USJT (Educação Física), UNOPAR (Exercício Físico na Promoção da Saúde) e USP/RP (Reabilitação e Desempenho Funcional).

Dentre as 11 IES nas quais os estudos foram desenvolvidos, a UNICAMP apareceu com quantidade evidentemente superior em relação às demais, compreendendo 23 trabalhos de pós-graduação. A presença de uma linha de pesquisa específica para estudos destinados à pessoa com deficiência dentro de seu programa pode, mais uma vez, ter contribuído com o desenvolvimento do maior número de pesquisas também na temática da inclusão, uma vez que esse tema está inserido como uma das possibilidades de estudo da linha. Na sequência, destacou-se o programa de Educação Física, da UFES, com 8 estudos – a qual não se sobressaiu no item anterior referente à quantidade de estudos sobre a pessoa com deficiência, mas apresentou, dos poucos estudos produzidos, quantidade significativa direcionada ao aspecto da inclusão educacional; tal direcionamento aos aspectos inclusivos pode ser associado à presença de linhas de pesquisas que exaltam as dimensões sociais e educacionais, as quais acabam abarcando discussões sobre a inclusão -, e o programa de Ciências do Movimento Humano, da UFRGS, com 5 estudos - o qual já foi destacado como o segundo maior produtor de estudos referentes à população com deficiência na Educação Física justificando, assim como em relação à Unicamp, o destaque nesse item como consequência da superioridade da quantidade total de estudos sobre essa população.

Observa-se que a abertura dos programas de Educação Física às pesquisas com temáticas acerca da educação da pessoa com deficiência ocorreu, principalmente, por meio da inserção de linhas de pesquisas referentes às pessoas com deficiência e aos aspectos socioeducacionais, as quais ampliaram as perspectivas exploradas pelos estudos da Educação Física.

Contudo, é preocupante o fato da maioria dos programas ainda não ter absorvido as discussões inclusivas, mantendo-se inertes às transformações sociopolíticas vivenciadas no cenário nacional e mostrando, mais uma vez, a dificuldade na superação dos resquícios históricos biologizantes e esportivizadores da Educação Física, fatores estes não inerentes apenas à questão inclusiva, mas a todas aquelas que não fazem parte da ênfase biológico-esportiva.

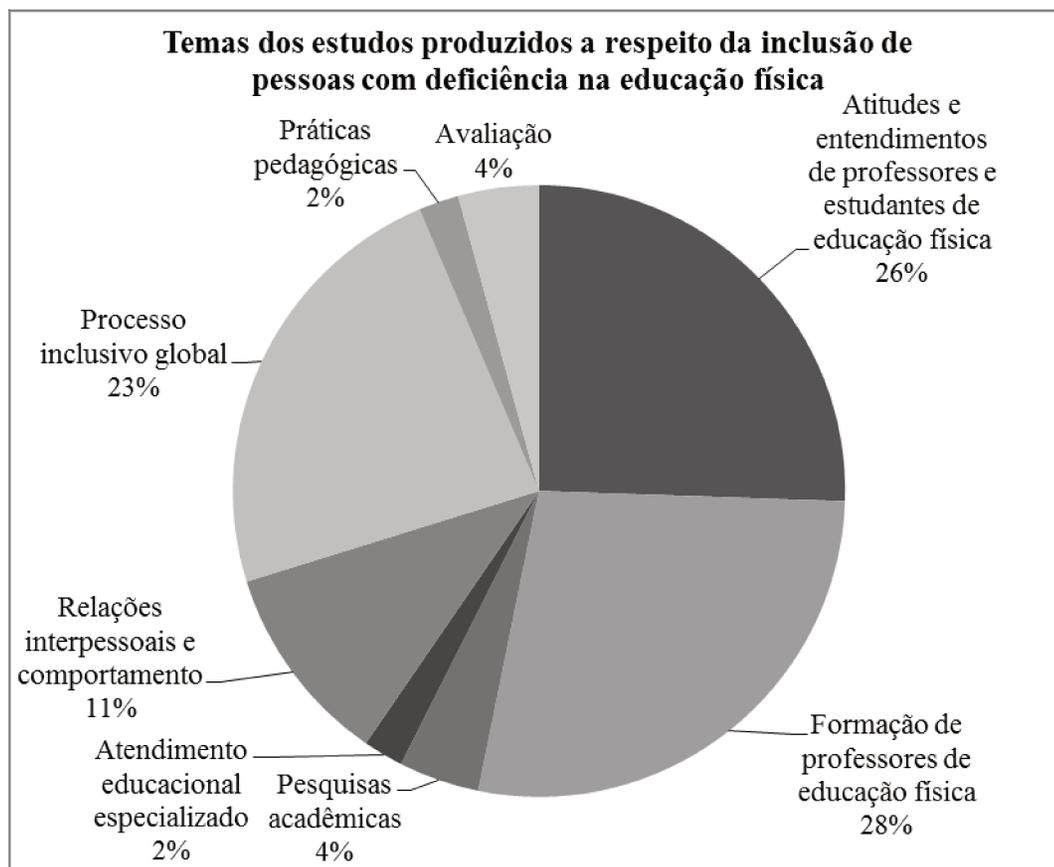
Neste contexto, uma reorganização dos programas de pós-graduação nível stricto sensu com a incorporação de linhas de pesquisa exploradoras das questões socioeducacionais inclusivas, e também das demais dimensões ainda em desprestígio na área, mostra ser uma possibilidade eficaz para o desenvolvimento de conhecimentos sobre as diferentes temáticas assim como para contribuir com o amadurecimento da área de forma a considerar e valorizar sua heterogeneidade, uma vez que esses conhecimentos são usufruídos pelos cursos de graduação e incidem na qualificação dos profissionais a serem formados.

### \* **Caracterização dos estudos**

Os estudos produzidos a respeito da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Física se desenvolveram fundamentados em 8 diferentes temas, sendo eles:

- \* Formação de professores de Educação Física: se debruçaram sobre o currículo dos cursos de graduação em Educação Física e sobre a disciplina de Educação Física Adaptada como contributiva à formação inicial e continuada de professores;
- \* Atitudes e entendimentos de professores e estudantes de Educação Física: direcionados aos aspectos atitudinais, conceituais e psicológicos dos professores e estudantes de Educação Física a respeito da inclusão;
- \* Processo inclusivo global: a respeito do entendimento do contexto inclusivo de uma forma global, com aspectos concernentes ao cotidiano educacional, atividades rotineiras, tempo e espaço escolar;
- \* Relações interpessoais e comportamento: fundamentados em aspectos da interação entre alunos com e sem deficiência, assim como sobre o comportamento motor e psicossocial dos alunos com deficiência frente aos demais estudantes, ao professor e às tarefas;
- \* Avaliação: destinados à elaboração de procedimentos de avaliação da inclusão da pessoa com deficiência;
- \* Pesquisas acadêmicas: analisaram o desenvolvimento de pesquisas a respeito da temática da pessoa com deficiência e da inclusão no âmbito da Educação Física;
- \* Atendimento educacional especializado: dedicados à temática da atuação da Educação Física no atendimento educacional especializado, em perspectiva inclusiva;
- \* Práticas pedagógicas: apreciando as práticas didáticas utilizadas pelos professores em relação à inclusão educacional.

A distribuição dos estudos segundo o tema sobre o qual foram produzidos encontra-se exposta no gráfico a seguir:



**Figura 12** – Gráfico dos temas das pesquisas desenvolvidas nos programa de pós-graduação nível stricto sensu em Educação Física a respeito da inclusão de pessoas com deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os temas de “Formação de professores de Educação Física” e “Atitudes e entendimentos de professores e estudantes de Educação Física” destacaram-se na produção de estudos da área sobre a inclusão educacional.

Deriva-se desses dados uma compreensão que transcende a dimensão social e se insere no âmbito acadêmico de atribuição ao professor, neste caso de Educação Física, com suas atitudes, entendimentos e formação, como responsável principal pelo processo inclusivo.

A inclusão educacional é um processo sócio-histórico complexo envolvente de múltiplas dimensões, necessidades e atuações. A formação profissional e a atuação docente é indispensável para o caminhar desse processo, mas este também se encontra estritamente relacionado e dependente de fatores inerentes a toda a comunidade escolar, abarcando aspectos como os econômicos, culturais, pedagógicos, familiares, psicológicos e políticos. Conscientes desse contexto, Laplane, Lacerda e Kassar (2006) apontaram a necessidade de também serem

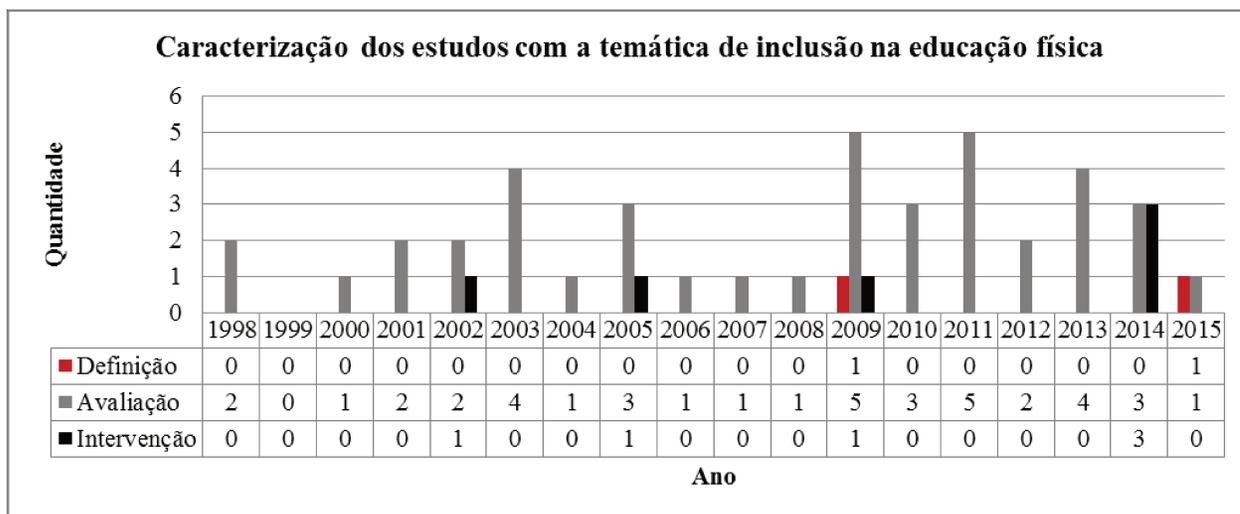
exploradas outras temáticas pertencentes à inclusão escolar para além da formação de professores como a disponibilização e organização dos recursos financeiros e materiais, as formas de atuação do profissional especialista de apoio à equipe escolar, a orientação para a flexibilização adequada do currículo e da avaliação, a captação de dados informativos sobre os alunos com deficiência, a estruturação do tempo de permanência do aluno com deficiência nas escolas e a orientação de procedimentos para a adequação das atividades segundo as diferentes necessidades. Seabra Junior (2006, p. 68) completou esse apontamento citando a necessidade, ainda, de estudos sobre possibilidades de práticas educacionais compatíveis e auxiliares ao processo inclusivo, uma vez que “as produções acadêmicas, ao longo deste tempo, responderam a muitas questões, porém, no que se refere à ação pedagógica ainda continuam lacunas a serem preenchidas”.

Sendo a Inclusão Educacional uma área recente da Educação Física, subentende-se que, havendo uma multiplicidade de elementos a serem considerados no processo inclusivo, estes vão sendo inseridos nos estudos ao longo do tempo, assim como os já produzidos em maiores quantidades necessitam continuar a serem especificados até o alcance das transformações entendidas como necessárias.

As produções acadêmicas são um processo contínuo, no qual as discussões não se findam, mas são reorganizadas segundo as necessidades do momento vigente. E para maior compreensão desse processo de reorganização das produções, os estudos foram categorizados segundo seu objetivo em:

- \* Definição: quando se fundamentaram no objetivo de conceituar a inclusão, os tipos de deficiência e o processo inclusivo;
- \* Avaliação: com o critério de analisar o processo inclusivo nas aulas de Educação Física, bem como a participação, interação e comportamento do aluno com deficiência e a atuação dos professores, e;
- \* Intervenção: realizando propostas de intervenção na realidade escolar como auxílio para a construção do processo inclusivo.

Sabendo que algumas pesquisas apresentaram mais de um objetivo, recaindo em mais de uma categoria, esse processo de caracterização dos estudos produzidos sobre a Inclusão Educação na Educação Física foi delineado na Figura 13:



**Figura 13** – Gráfico da caracterização dos estudos produzidos nos programas de pós-graduação nível stricto sensu em Educação Física com a temática de inclusão da pessoa com deficiência nas IES reconhecidas pelo MEC.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os estudos direcionados à Definição apareceram em apenas 2 momentos aleatórios, sem associação nem continuidade entre eles. Tal ocorrência pode ser justificada por terem sido esses estudos conceituais um alicerce inicial desenvolvido em momento antecessor às construções das teses e dissertações acerca da inclusão na Educação Física. A esse respeito, Silva (2009) explicou que os primeiros estudos sobre a pessoa com deficiência buscaram conhecer esse corpo com uma condição específica e suas possibilidades de movimento, ainda que de forma fundamentada em aspectos relacionados à motricidade, aptidão física e composição corporal, dentre outros predominantemente biológicos.

Com o início das produções acadêmicas voltadas à temática específica de inclusão dessa população na Educação Física, as definições delineadas no período anterior sobre a deficiência passaram a atuar como base para essas novas reflexões, com discreta construção de pesquisas destinadas à conceitualização específica da área inclusiva.

Em contrapartida, houve um predomínio de pesquisas organizadas por meio de procedimentos avaliativos. Esse destaque correlaciona-se ao aparecimento das dificuldades de construção do processo inclusivo na realidade escolar, as quais descortinaram uma série de temas a serem analisados, como a formação profissional, as ações dos professores, os recursos necessários, a interação entre alunos, dentre outros. A avaliação de como as definições e determinações alusivas à inclusão estavam sendo implantadas na realidade prevaleceu buscando

identificar as dificuldades assim como as necessidades de ajustes.

As propostas de intervenção, por fim, originaram-se apenas no ano de 2002, mas de forma isolada, com reaparecimento e aumento discreto a partir de 2014.

Pode-se atestar que os estudos de avaliação foram indispensáveis para uma posterior fase de pesquisas destinadas à intervenção na realidade. Contudo, o momento exige um redirecionamento dos estudos de forma a associar a avaliação às propostas de intervenção, não apenas identificando dificuldades, as quais já estão suficientemente relatadas na literatura, mas despontando possibilidades de atuações adequadas a servirem como orientação prática.

[...] a inclusão pode ser considerada como um conceito estruturalmente acabado ou esgotado no âmbito acadêmico, porém, com relação a sua concretização real ainda requer diferentes estudos e formas de intervenção junto aos locais nos quais as pessoas com deficiência irão participar (SALERNO, 2009, p.29).

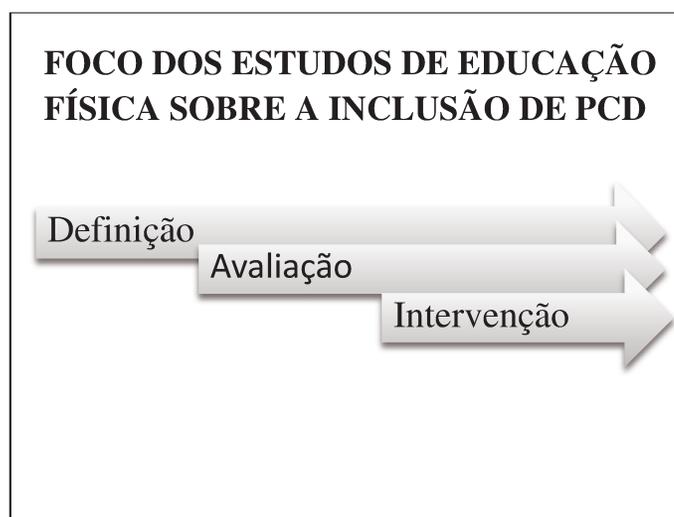
Associando as informações obtidas pelos dados das Figuras 12 e 13, observa-se que a maior parte dos estudos no tocante à inclusão na Educação Física tem se destinado a avaliar a formação e a atuação dos professores de Educação Física.

Maior variabilidade de temáticas necessita ser explorada, assim como as já relatadas precisam se desenvolver de forma mais condizente com a realidade de intervenção para que o processo inclusivo supere a aparente estagnação a que tem passado no âmbito acadêmico, no qual dificuldades são constantemente relatadas, mas atuações incisivas e orientações de caráter prático para a superação das mesmas são negligenciadas. Assim, "os debates acadêmicos que dão (ou deveriam dar) suporte à Educação Física precisam ser aprimorados e estar mais próximos das questões vivenciadas no dia-a-dia da intervenção profissional" (CRUZ, 2005, p. 39).

Considerando que ainda são poucas as pesquisas de caráter prático que mostram o que e como fazer para proporcionar um ensino de qualidade aos alunos com deficiência, Glat e Pletsch (2010), recomendaram que estas devem ser ampliadas e redirecionadas para analisar as experiências de ensino, identificando estratégias de superação empregadas de forma bem sucedida e explorando metodologias de pesquisa que possibilitem contribuir com a transformação da realidade escolar, como a pesquisa ação.

Isto posto, os estudos de Mestrado e Doutorado sobre a inclusão de pessoas com deficiência, na Educação Física, foram alicerçados por três tendências. Inicialmente ocorreu uma fase de definição, percorrendo em seguida uma etapa de avaliação e, por fim, seguiu um início de

caminhar, ainda tímido, com propostas de intervenção na prática educacional, conforme visualizado na Figura 14. Mas, sendo esse um processo contínuo e complexo, as tendências se sobressaem em determinados momentos, mas não se limitam a elas mesmas, se mesclam na atualidade. Os conhecimentos de uma fase inicial não se concluem com a sua finalização, mas são considerados e abarcados durante a construção da fase seguinte. Dessa forma, o momento vigente, o qual explicita a necessidade de pesquisas de intervenção, é dependente dos conhecimentos obtidos na fase da definição e fundamentados nos relatos das pesquisas desenvolvidas por meio da avaliação.



**Figura 14** – Fases percorridas pelos estudos de pós-graduação nível stricto sensu em Educação Física sobre a inclusão da pessoa com deficiência.  
Fonte: Elaborado pela autora.

Um caminho tem se mostrado pertinente a partir do ano de 2002, com as pesquisas direcionadas às intervenções práticas. Um acompanhamento das mesmas nos anos que se seguem, assim como uma reorientação da área acadêmica em direção a essa nova característica de pesquisa abrangendo as diversas possibilidades de temáticas torna-se pertinente para que a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Física deixe de ser estabelecida de forma predominante apenas nos planos teóricos, mas também se construa na realidade.

**\* Aspectos metodológicos**

Investigações sobre a localização, quantificação e tematização das produções

acadêmicas sobre a inclusão educacional são relevante para a compreensão do desenvolvimento dessa área, mas também possui importância considerável o conhecimento sobre a forma como as mesmas têm sido arquitetadas em seus aspectos metodológicos. Este item pode auxiliar na compreensão do processo de amadurecimento alcançado por estes estudos, processo este que culmina diretamente nos resultados encontrados assim como na qualidade dos conhecimentos produzidos, fatores que se incidem sobre a futura prática dos profissionais a atuarem com as pessoas com deficiência no cenário escolar.

Para tanto, os aspectos metodológicos que fundamentaram a realização das teses e dissertações sobre a inclusão da pessoa com deficiência, na Educação Física, foram incorporadas na Tabela 3. Destaca-se que, para a tabulação desses dados, foram utilizadas as terminologias empregadas pelos próprios pesquisadores responsáveis por cada estudo.

**TABELA 3 – Aspectos metodológicos das teses e dissertações de pós-graduação em Educação Física com a temática de inclusão da pessoa com deficiência**

<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>	
<b>Tipo de pesquisa</b>	91,30% - Qualitativa 4,35% - Quantitativa 4,35% - Quantitativa e Qualitativa
<b>Definição da pesquisa</b>	26,00% - Estudo de caso 19,50% - Documental 8,70% - Variações de etnografia 6,50% - Bibliográfica 6,50% - Pesquisa-ação 2,17% - Pesquisa participante  28,20% - Sem definição

<b>Coleta de dados</b>	50,00% - Entrevista 39,10% - Observação 36,90% - Questionário 21,70% - Documentos 21,70% - Filmagem 21,70% - Diário de campo 15,20% - Fotografia 6,50% - Relatório 4,30% - Grupo de foco 4,30% - Memorial 4,30% - Narrativa 2,17% - Teste motor 2,17% - Ficha de identificação  8,70% - Sem definição
<b>Análise dos dados</b>	47,80% - Análise de conteúdo 19,50% - Análise estatística 13,04% - Categorização 8,70% - Triangulação de dados 4,30% - Análise documental 4,30% - Análise de discurso 2,17% - Tabulação 2,17% - Fotografia, radiografia, cinematografia de grupo 2,17% - Análise descritiva  13,04% - Sem definição
<b>Instrumento</b>	76,08% - Particular 15,22% - Específico  8,70% - Sem definição

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao tipo de pesquisa, o conhecimento sobre inclusão educacional na Educação Física apresentou uma predominância absoluta nas pesquisas de caráter qualitativo<sup>4</sup>, representando 91,30% do total de estudos, enquanto as pesquisas quantitativas<sup>5</sup> somaram apenas 4,35%. Considerando que a discussão inclusiva engloba aspectos socioeducacionais, essa predominância pode ser vista como uma consequência da intensa exploração dessa tipologia de

<sup>4</sup> Pesquisa qualitativa: pesquisa na qual os dados são coletados em seu ambiente natural pelo próprio pesquisador, com a análise dos mesmos de forma predominantemente descritivas para induzir às interpretações sobre seus significados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

<sup>5</sup> Pesquisa quantitativa: fundamenta-se em um registro numérico dos dados, os quais são classificados e analisados por técnicas estatísticas, em uma ênfase pela precisão dos resultados (RAMOS; RAMOS; BUSNELLO, 2005).

pesquisas nos estudos que enfocam aspectos dessas dimensões.

Uma metodologia qualitativa traz contribuições relevantes para as questões socioeducacionais por delinear-se de forma a não apenas reproduzir um dado científico, mas também por investigar contextos, situações e fenômenos concretos, possibilitando mudanças dos mesmos com propostas de soluções para os problemas ou questões ali encontrados (FLICK, 2009).

Segundo Silva (2009), foi através da temática da discussão inclusiva que ocorreu a ascensão no desenvolvimento de uma metodologia qualitativa na área de estudos referentes à pessoa com deficiência dentro da Educação Física a qual, até aquele momento, mantinha-se com caráter predominantemente biológico por meio de critérios quantitativos da Atividade Motora Adaptada.

Esse tipo de pesquisa possibilitou ponderações acerca de diferentes dimensões da Educação Física, transpassando de um resultado puramente quantitativo para um reflexivo dos variados contextos envolvidos nesta prática. Contudo, se para essa área tais metodologias eram até então escassas, por outro lado, se mantiveram como as predominantes nos estudos de caráter educacional.

Ratificando essa discussão, Gatti (2004) elucidou a existência da pouca tradição em realização de trabalhos direcionados à área da educação com as metodologias quantitativas no Brasil, sendo as escassas pesquisas desenvolvidas quantitativamente exploradas de forma prevacente por pesquisadores de outras áreas, como estatísticos, prejudicando a reflexão e a interpretação dos dados de forma atrelada à prática educacional. A autora afirmou que as pesquisas quantitativas necessitam de maior reconhecimento pela área educacional por trazerem subsídios concretos para a análise dos fenômenos socioeducacionais e para uma possível posterior intervenção, contribuindo com dados reais que auxiliam na superação de representações que podem apresentar tímida fundamentação científica.

Assim sendo, encontra-se nos estudos sobre Inclusão Educacional na Educação Física um quadro de contradições, no qual por um lado foram abertas as possibilidades para as pesquisas de cunho qualitativo na área e, por outro, acabaram por manter uma predominância qualitativa já presente nos estudos de caráter educacional.

Nessa conjuntura, é necessária uma aproximação entre os aspectos quantitativos e os qualitativos, o que pode ser contributivo à temática específica da inclusão, assim como de toda a

Educação Física Adaptada, uma vez que esse equilíbrio entre as metodologias traz a possibilidade de ampliação da compreensão de um fenômeno. Não cabe, portanto, a coleta de dados numéricos como processo final ou objetivo principal no campo educacional, o que seria um retrocesso às pesquisas fundamentadas apenas nos aspectos quantitativos biológicos; mas este se torna um relevante meio para fundamentar uma interpretação e o conhecimento de um contexto.

Em meio a essa predominância qualitativa no desenvolvimento dos estudos, houve um consequente destaque na presença de definições de pesquisas relacionadas a esse tipo metodológico. Dessa forma, as pesquisas foram delineadas, principalmente, por meio de Estudo de Caso<sup>6</sup> (presente em 26% dos estudos) e de Pesquisa Documental<sup>7</sup> (explorada em 19,50% dos estudos).

Em quantidades menores, algumas pesquisas foram organizadas sob a forma de Variações de Etnografia<sup>8</sup> (8,70%) (os autores utilizaram diferenciadas terminologias para se dirigirem à Etnografia, como Microetnografia e Inspiração Etnográfica, justificando-as como necessárias tendo em vista as dificuldades em realizar uma etnografia segundo as definições e exigências acadêmicas), Pesquisa Bibliográfica<sup>9</sup> (6,50%), Pesquisa-ação<sup>10</sup> (6,50%) e Pesquisa Participante<sup>11</sup> (2,17%).

Esses dados estão em consonância, ainda, com a predominância de estudos estruturados com ênfase em um processo avaliativo, explorando definições de pesquisas que abarcaram esse objetivo, como o Estudo de Caso. Com a escassa quantidade de pesquisas destinadas à intervenção, opções que possibilitariam tal ação, como a Pesquisa-ação e a Pesquisa Participante, permaneceram pouco manipuladas.

---

<sup>6</sup> Estudo de Caso: estudo de um grupo ou fenômeno delimitado dentro de um ambiente mais amplo, investigando suas características para compreender uma realidade e sua forma de inserção na sociedade (LUDKE; ANDRE, 1986).

<sup>7</sup> Pesquisa Documental: reunião das informações a respeito de determinado tema publicadas por meio de documentos que não receberam tratamento científico prévio (OLIVEIRA, 2007).

<sup>8</sup> Variações de Etnografia: descrição de um fenômeno relevante para dado grupo cultural por meio do acompanhamento do mesmo (LUDKE; ANDRE, 1986).

<sup>9</sup> Pesquisa Bibliográfica: agrupamento das publicações existentes a respeito de determinado assunto com o objetivo de compreender e realizar uma análise do tema em questão (KOCHE, 2006).

<sup>10</sup> Pesquisa-ação: pesquisa de campo com base empírica na qual os sujeitos da pesquisa constituem um grupo que apresenta os mesmos interesses, sendo o pesquisador um auxiliar em identificar os principais problemas destes e em associá-los às teorias já produzidas, estimulando reflexões que levam à melhoria da prática. Ou seja, reflete-se sobre a própria prática para melhorá-la, em um movimento de ação-reflexão-ação (ELLIOTT, 2000).

<sup>11</sup> Pesquisa Participante: há a interação do pesquisador com os sujeitos que compõe a situação a ser investigada, onde estes não permanecem passivos como fornecedores de dados, mas também se tornam sujeitos produtores de conhecimento; é uma pesquisa orientada para a ação na qual os sujeitos são levados a analisarem sua realidade em direção da transformação da mesma (BRANDÃO, 2004).

Em relação à “Coleta dos dados”, pode-se verificar que os procedimentos mais utilizados também estão atrelados, predominantemente, aos estudos de caráter qualitativo e avaliativo: 50% dos estudos empregaram como um de seus procedimentos a Entrevista<sup>12</sup>, seguida de Observação<sup>13</sup> (39,19%) e Questionários<sup>14</sup> (36,90%). Em menores quantidades, foram utilizadas, respectivamente, as técnicas de Documentos e Filmagem<sup>15</sup> (21,70%), Diário de Campo<sup>16</sup> (21,70%), Fotografia<sup>17</sup> (15,20%), Relatório<sup>18</sup> (6,50%), Grupo de Foco<sup>19</sup> (4,30%), Memorial<sup>20</sup> (4,30%), Narrativa<sup>21</sup> (4,30%), Teste Motor<sup>22</sup> (2,17%) e Ficha de Identificação<sup>23</sup> (2,17%).

Os resultados acima expostos, tanto sobre as definições de pesquisa quanto a sua forma de coleta de dados, encontram semelhança aos verificados pelo estudo de Manzini (2011). Analisando o tipo de conhecimento produzido sobre inclusão em teses e dissertações de programas de pós-graduação com a temática de Educação Especial, o autor também se deparou com a predominância de pesquisas organizadas por meio do Estudo de Caso e com coleta de dados realizada pelos instrumentos tradicionais de Entrevista e Observação.

Em contrapartida, em estudo sobre a principal técnica de coleta de dados empregada nas pesquisas de Atividade Motora Adaptada, Silva (2009) identificou o emprego de Testes de Aferição de Habilidade Motora como o mais explorado, diferindo do resultado aqui encontrado acerca dos estudos sobre inclusão. Pode-se confirmar, nesse momento, a discussão desenvolvida anteriormente a respeito da temática da inclusão ter aberto um novo espaço de metodologias de

---

<sup>12</sup> Entrevista: nesta técnica, os dados são recolhidos por meio da linguagem do próprio sujeito, possibilitando ao pesquisador identificar e interpretar como este compreende o fenômeno estudado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

<sup>13</sup> Observação: acompanhamento presencial do fenômeno estudado pelo pesquisador no local de acontecimento dos mesmos, com atenção dirigida aos dados específicos a serem analisados.

<sup>14</sup> Questionário: coleta de informações dos sujeitos por meio do preenchimento, por estes, de perguntas abertas (dissertativas) e/ou fechadas (múltipla escolha) em papel.

<sup>15</sup> Filmagem: registro dos dados em forma de vídeo.

<sup>16</sup> Diário de Campo: registro dos acontecimentos por escrito, pelo pesquisador, na medida em que estes vão ocorrendo na realidade pesquisada.

<sup>17</sup> Fotografia: registro dos dados em forma de fotografia.

<sup>18</sup> Relatório: registro por escrito de dados observados durante uma coleta de dados.

<sup>19</sup> Grupo de Foco: técnica de pesquisa que permite reunir dados a respeito de um mesmo tema por meio da organização de encontros entre um grupo de indivíduos que vivenciam situações a respeito dessa mesma temática, permitindo que esses indivíduos compartilhem opiniões, atitudes e discussões em direção à construção de novas percepções sobre o tema (MORGAN, 1997).

<sup>20</sup> Memorial: compreende questões que norteiam a produção de uma escrita pelos sujeitos da pesquisa a respeito de aspectos específicos da sua vida (SOUZA, 2013).

<sup>21</sup> Narrativa: técnica na qual o sujeito da pesquisa relata fatos e experiências vivenciados por ele a respeito do tema da pesquisa (CUNHA, 1997).

<sup>22</sup> Teste Motor: atividades para avaliar as características motoras dos sujeitos pesquisados.

<sup>23</sup> Ficha de Identificação: registro de dados pessoais pré-determinados a serem colhidos sobre os sujeitos da pesquisa.

pesquisas qualitativas na área da Educação Física Adaptada. A aproximação da área da Educação Física com os procedimentos utilizados pelas pesquisas da área da educação e Educação Especial apresentou um avanço para a construção de conhecimentos nas diversificadas dimensões humanas.

A predominância qualitativa também foi visualizada no item seguinte investigado, “Análise dos dados”, contudo, dessa vez, com uma abertura maior à presença dos aspectos quantitativos. Nesse tópico, houve a predominância da utilização da Análise de Conteúdo<sup>24</sup>, a qual foi aplicada por 47,80% dos estudos. Na sequência, foram empregados os procedimentos de Análise Estatística<sup>25</sup> (19,50%), Categorização<sup>26</sup> (13,04%), Triangulação de Dados<sup>27</sup> (8,70%), Análise Documental<sup>28</sup> (4,30%), Análise de Discurso<sup>29</sup> (4,30%), Tabulação<sup>30</sup> (2,17%), Fotografia, Radiografia e Cinematografia de Grupo<sup>31</sup> (2,17%) e Análise Descritiva<sup>32</sup> (2,17%).

O destaque obtido pela técnica de Análise de Conteúdo vai ao encontro das definições e tipologia de pesquisa de aspectos qualitativos, verificadas como prevaletes nessa temática de estudo. Ademais, a aparição da técnica de Análise Estatística como a segunda mais utilizada, mostrou uma abertura ao emprego desse tipo de análise como apoio também nas diversas definições de pesquisas de cunho qualitativo, buscando maior fundamentação dos dados obtidos. Visualiza-se um início, ainda que discreto, de utilização de diversidade técnicas, como as

---

<sup>24</sup> Análise de Conteúdo: analisa todo o texto disponível decompondo-o em categorias de elementos que apresentam significado para o tema estudado; é realizada em três fases, onde em um primeiro momento há a pré-análise (leitura dos dados associando-os aos documentos disponíveis), seguida da exploração do material (faz-se uma segunda leitura aprofundando e organizando as ideias encontradas) e uma terceira fase de tratamento, inferência e interpretação dos dados (na qual os dados são apresentados de forma categorizada com destaque para as principais informações) (BARDIN, 1977).

<sup>25</sup> Análise Estatística: uso de técnicas da estatística em busca da definição de um resultado absoluto, como porcentagem, média, coeficiente de correlação, dentre outros.

<sup>26</sup> Categorização: Organização dos dados em categorias ou temas de análise com, não apenas sua descrição, mas também a interpretação dos mesmos (LUDKE; ANDRE, 1986).

<sup>27</sup> Triangulação de dados: utilização de múltiplas fontes e variedades de dados para compor um resultado (LUDKE; ANDRE, 1986).

<sup>28</sup> Análise Documental: busca a identificação de informações e fatores relevantes presentes em documentos pré-determinados direcionados a um tema de investigação (LUDKE; ANDRE, 1986).

<sup>29</sup> Análise de Discurso: é uma análise que articula a linguagem com a sociedade, considerando seu contexto ideológico, ou seja, busca identificar o significado de um texto segundo as condições sócio-históricas deste (BRANDÃO, 2004).

<sup>30</sup> Tabulação: organização dos dados em tabelas.

<sup>31</sup> Fotografia, radiografia e cinematografia de grupo: Se referem, respectivamente, à caracterização dos participantes de um estudo com registro de informações destes relacionadas ao tema pesquisado; filmagem dos sujeitos com posterior análise destas por eles mesmos para um debate coletivo no qual cada sujeito é analisado individualmente, mas sem desconsiderar o contexto em que foi realizada a pesquisa; análise coletiva de informações visuais por observação e escrita fundamentados por um roteiro específico para organizar a discussão coletiva (CRUZ, 2005).

<sup>32</sup> Análise descritiva: descreve os dados do fenômeno pesquisado (SILVA; MENEZES, 2005).

estatísticas, dentro das pesquisas estritamente qualitativas, avançando em metodologias pouco utilizadas na pesquisa educacional, conforme proposto por Gatti (2004) e Manzini (2011).

Por outro lado, contradições foram notadas oriundas de estruturações de pesquisas com fragilidades metodológicas. Apesar da pesquisa definida como Documental ser relatada como a segunda mais utilizada, a técnica de Análise Documental dos dados ocupou apenas a 5ª colocação dentre os procedimentos de análise de dados, e a coleta de dados por meio de Documentos apareceu tão somente como o 4º instrumento de coleta mais empregado.

Essa fragilidade metodológica evidencia-se quando analisado o grande número de estudos que não especificaram seus métodos quanto à definição da pesquisa (28,20%), à coleta dos dados (8,70%) e à análise dos mesmos (13,04%). Com isso, se desprende uma dúvida quanto à validade dos resultados apresentados assim como, conseqüentemente, sobre a possibilidade de organizações efetivas de intervenção fundamentadas nos mesmos.

Entende-se que, sendo recente a primeira pesquisa de inclusão na área da Educação Física – datada de 1998 –, esses estudos ainda se encontram em fase de amadurecimento, progredindo em alguns aspectos, como ao iniciar uma ampliação de formas de análise dos dados, mesmo que de forma tímida, mas ainda apresentando vulnerabilidade em outros, como na exploração de conhecimentos referentes à metodologia de pesquisa.

Um avanço nesse sentido mostrou ser necessário, uma vez que a organização metodológica é a garantia do alcance de resultados fidedignos, identificando o fenômeno da inclusão em sua realidade e possibilitando, posteriormente, intervir nesta prática com propostas alicerçadas em conhecimentos que garantam o alcance de resultados positivos somados à segurança de ser este um procedimento benéfico a todos os envolvidos.

Corroborando com André (2001), para o desenvolvimento de uma pesquisa científica com rigor e legitimidade, a estruturação de sua metodologia de forma adequada é imprescindível, abarcando a ampla descrição e justificativa dos procedimentos utilizados e uma análise criteriosa e densa que explicita os avanços contributivos desta para a área.

A conquista dos benefícios a serem possibilitados pela pesquisa no âmbito educacional, especialmente a qualitativa que aqui se mostrou prevaiente, como a exploração de aspectos sociais para além das definições numéricas e a superação da manutenção de metodologias direcionadas aos conceitos quantitativos biológicos, dependem da estruturação dos procedimentos metodológicos empregados por estas:

[...] é necessário nos debruçarmos, principalmente no âmbito das abordagens qualitativas, numa consolidação da rigorosidade científica das pesquisas em Educação Física escolar. Tanto dando continuidade às reflexões acerca dos vários procedimentos de análise de dados quanto, sobremaneira, aprofundando estudos sobre o significado de fidedignidade e validade dos dados, o impacto e a consequência dos resultados obtidos, a natureza do conhecimento produzido, as problemáticas privilegiadas na área e os critérios de cientificidade, em especial aqueles exigidos pelos órgãos de fomento (SOUZA JUNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010, p. 47).

A inserção de disciplinas de metodologia científica como obrigatórias dentro dos programas de pós-graduação nível *stricto sensu* pode ser destacada como uma possibilidade de contribuição para a superação dessas dificuldades de conhecimento metodológico apresentadas pelos pesquisadores ao ingressarem nesses programas. De forma longitudinal, uma reorganização das disciplinas destinadas ao tema de metodologia de pesquisa dos cursos de graduação também mostrou ser necessária, uma vez que as existentes aparentaram não estar sendo suficientes para a construção desse conhecimento específico.

Ainda contribuindo com essa fragilidade metodológica, foi identificado que, acerca dos instrumentos utilizados para a realização dos estudos, 76,08% empregaram instrumentos particulares, ou seja, construídos ou organizados pelo próprio autor sem passar por um processo de validação, como questionários e entrevistas com perguntas elaboradas segundo o objetivo específico de seu estudo. Apenas 15,22% dos estudos exploraram instrumentos específicos, os quais foram validados e reconhecidos cientificamente.

Dentre os instrumentos específicos empregados, 04 direcionaram-se à avaliação de aspectos motores (utilizados no ano de 2003, 2011 e dois em 2013); 02 aos aspectos de socialização (empregados em 2003 e 2009), 04 aos aspectos psicológicos (todos em um único estudo de 2010), 01 aos aspectos educacionais e 01 aos de gestão (ambos explorados em estudos do ano de 2014).

Não pretendendo um aprofundamento a respeito de cada instrumento, mas buscando uma identificando dos mesmos em prol da maior compreensão da inserção destes em estudos da área, segue abaixo suas breves descrições:

\* Sequência de Desenvolvimento: instrumento criado por Robertson e Halverson (1984), na University of Wisconsin, a partir de um estudo acerca da sequência de desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais. Este identifica os níveis de desenvolvimento nas habilidades de saltito em um dos pés, salto horizontal, arremesso sobre o

ombro e na recepção de um objeto.

\* Sistema de Categorização do Comportamento Social: instrumento proposto por Batista (1999), analisa os comportamentos sociais de uma criança identificando a ocorrências de alguns fatores durante o relacionamento com adultos (comunicação, questionamento, colaboração nas tarefas propostas e atendimento às ordens simples) e no relacionamento com colegas (cooperação, brincadeira compartilhada e negociação de conflitos), possibilitando identificar alterações no comportamento das crianças.

\* Protocolo AHEMD (Affordances in the Home Environment for Motor Development): Elaborado por Rodrigues, Saraiva e Gabbard (2005), por meio da colaboração dos Laboratórios de Desenvolvimento Motor do Instituto Politécnico Viana do Castelo, de Portugal, e da Texas A&M University, dos Estados Unidos, proporciona uma ferramenta de avaliação da qualidade e da quantidade das oportunidades de estimulação motora infantil presentes no ambiente familiar da criança, por meio de um questionário constituído de 67 perguntas endereçado aos pais, o qual verifica a caracterização familiar, o espaço físico da habitação, as atividades diárias da criança e os brinquedos e materiais existentes no lar. É organizado por 4 faixas etárias: 0 – 6 meses, 6 – 12 meses, 12 – 18 meses e 18 – 42 meses. Os itens *affordances*, entendidos como oportunidades, estão dispostos em cinco fatores: (1) Espaço exterior – espaço físico e materiais, (2) Espaço interior – espaço físico, materiais e superfícies, além de espaço para jogos e brincadeiras, (3) Variedades de estimulação – itens de estimulação, liberdade, incentivo e atividades diárias, (4) Materiais de motricidade fina – bonecos de faz de conta, *puzzles*, jogos e brinquedos de construção educacional e (5) Materiais de motricidade ampla/grossa - brinquedos musicais, manipulativos, de locomoção, de exploração corporal e outros diversos.

\* Affordances in the School Environment Motor Development (ASEMD): Protocolo elaborado pelo Laboratório de Instrumentação conjuntamente com o Laboratório de Desenvolvimento e Aprendizagem Motora, da Udesc, verifica as oportunidades de desenvolvimento no ambiente escolar. É composto por 88 questões, das quais 10 são referentes à caracterização da escola (tipo de instituição escolar, número de professores em sala, professores com formação específica em Educação Especial e número de ambientes internos que a criança ocupa na escola); 22 questões sobre o espaço físico que a criança ocupa na escola (tamanho dos espaços externos, internos, cobertos, descobertos, quantidade e variedade de equipamentos oportunizados nos mesmos); 16 sobre o planejamento das atividades (como a presença ou a

ausência de adultos e crianças no ambiente, a liberdade ou restrição de movimentos, espaços, dentre outros); 27 questões sobre o tipo de brinquedos oferecidos pela escola (como bonecos de faz de conta, quebra-cabeças, jogos e brinquedos de construção educacional, brinquedos musicais, manipulativos, de locomoção e de exploração corporal); e 9 questões sobre a rotina de atividades da turma na qual a criança está inserida (hora da brincadeira, hora do parque, Educação Física, aula de artes e aula de música). Além destas questões, há ainda outros 20 itens a serem registrados por fotografias, sendo eles o espaço exterior coberto e descoberto, equipamentos de parquinho, escadas e equipamentos para se pendurar, ginásio, jardim, minizoológico, horta ou piscina, se houver (PRESTES, 2013).

\* Inventário de Avaliação Pediátrica de Incapacidade (PEDI): Instrumento de avaliação infantil norte-americano adaptado para o contexto brasileiro por Haley et al. (2005), quantifica a capacidade funcional da criança. Para isso, a avaliação ocorre em três partes: I- desempenho funcional das habilidades da criança (autocuidado, mobilidade e função social), II- independência ou quantidade de ajuda fornecida pelo cuidador; e III- modificações do ambiente físico doméstico utilizado na rotina diária da criança (MANCINI, 2000).

\* Teste Sociométrico: Foi organizado para verificar o grau de integração de um indivíduo dentro um contexto social. Segundo a proposta de Moreno (1953), as estruturas sociais são analisadas conforme ocorrem as escolhas ou rejeições dos indivíduos nas respostas fornecidas pelos mesmos, como ao perguntar, aos sujeitos da pesquisa, que identifiquem quem gostariam de ter como amigo. Identifica-se, por conseguinte, afinidades ou conflitos entre os sujeitos, a posição de cada um no grupo e o estabelecimento de relação entre os mesmos.

\* Questionário de Caracterização do Participante (QCP): Questionário elaborado por Venditti Junior (2005) destinado à avaliação de professores de Educação Física composto por informações pessoais dos sujeitos da pesquisa, formação e atividade profissional, atuação no ensino (formal e/ou informal), tempo de atuação docente, tipo de instituição em que atua (pública e/ou particular), preferências e escolhas de atuação profissional na Educação Física, nível de satisfação e motivação profissional, importância da profissão e a disposição para continuar na atuação docente. Cinco desses itens apresentam-se em escala *likert* de 06 pontos, ou seja, os respondentes são solicitados não somente a concordar ou discordar de determinadas afirmações (assertivas) ou questionamentos, mas também a informarem qual o seu grau de concordância e/ou

discordância com relação aos mesmos segundo uma numeração de 01 a 06 pré-determinada (VENDITTI JR, 2005).

\* Escala de Auto-Eficácia (Tipo *Likert*) do Professor de EF- EAFProf: Desenvolvida e validada por Polydoro et al. (2004), é composta por 24 itens distribuídos nas dimensões de eficácia no engajamento do estudante, nas estratégias instrucionais e no manejo da sala de aula. Todos são compostos por uma escala *likert* de 06 pontos.

\* Escala das Fontes de Autoeficácia – EFAEf: Instrumento desenvolvido por Iaochite e Azzi (2007) e Iaochite (2007), com o intuito de identificar as fontes de autoeficácia na atividade docente. Para isso, é constituído por uma escala *likert* de 16 itens, organizados em quatro subescalas, os quais abarcam as quatro fontes da autoeficácia: experiências diretas, experiências vicariantes, persuasão social e estados fisiológicos/afetivos.

\* Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais (QAAM) com Respeito à Atitude Inclusiva do Professor de EF: Criado por Silva e Azzi (2004) e Venditti Junior (2005), constitui-se de itens relacionados à realidade do professor de Educação Física atuante em um contexto inclusivo, à Educação Física Adaptada e aos aspectos motivacionais em sua atuação docente. É estruturado por meio de escalas *likert* de 10 pontos, associadas às questões objetivas e um item dissertativo.

\* Instrumento de Avaliação da Interação entre Alunos com e sem Deficiência na Educação Física Escolar: Elaborado por Salerno, Araújo e Silva (SALERNO, 2009), tem por objetivo avaliar o processo de inclusão no cenário escolar. É composto por cinco eixos temáticos estruturados por itens, os quais são observados quanto a sua ocorrência ou ausência, sendo eles acessibilidade (presença de estruturas físicas adaptadas na escola), conteúdos da Educação Física (quais conteúdos trabalhados e a forma como os mesmos são explorados pelo professor - com competição/cooperação, vivência/treinamento, em grupo/individual, com necessidade de materiais adaptados ou não, com o uso de textos e pesquisas na internet ou não), atitudes e estratégias do professor durante o tempo das aulas (se permitiu a participação de todos, se incentivou ou auxiliou o aluno com deficiência fisicamente, se estimulou a cooperação e o diálogo entre os alunos, se ouviu a opinião de todos, se infantilizou, colocou como auxiliar ou em atividade paralela o aluno com deficiência), atitude do aluno com deficiência (se participou de forma ativa/passiva, se houve afastamento deste da atividade por iniciativa própria ou por sugestão do professor, se expos suas ideias, se interagiu com os demais de forma

positiva/negativa, se respondeu às iniciativas de interação dos colegas, se solicitou auxílio aos professores ou colegas e se apresentou prontidão para participar das aulas) e atitude dos alunos sem deficiência (se iniciaram ou responderam às interações iniciadas pelos alunos com deficiência de forma positiva/negativa, se infantilizaram, auxiliaram ou fizeram a atividade no lugar do aluno com deficiência).

\* Abordagem de Resolução de Problema Complexo Orientada aos Princípios de Processo – ARPCOOP: Instrumento de cunho gestorial, proposto por Gonçalves (2013), visa identificar e caracterizar um problema complexo assim como encontrar uma possível solução por meio de princípios da ciência da gestão administrativa pré-determinados a serem seguidos.

Apesar de estes instrumentos englobarem diferentes dimensões – motora, psicológica, social, educacional e gestorial -, averigua-se a ausência de uma continuidade na sua utilização, com estes sendo empregados apenas de forma pontual, e muitas vezes por um único estudo, como no caso dos 04 instrumentos de avaliação psicológica utilizados em uma única pesquisa de 2010.

Abre-se espaço, nesse momento, para uma conscientização acerca dos benefícios possíveis de serem alcançados com o uso de instrumentos validados. Além de possibilitar uma comparação de resultados em diferentes realidades, ampliando os conhecimentos sobre a prática inclusiva desenvolvida na Educação Física, também proporciona maior fundamentação para as necessárias propostas de intervenção almejadas no momento vigente, uma vez que propiciam a reunião de dados de forma fidedigna e válida academicamente.

Por outro lado, também são necessários que sejam disponibilizados instrumentos específicos para a área inclusiva, com a construção e validação de ferramentas que possam sustentar o acompanhamento do processo inclusivo em todas as populações que dele fazem parte.

Em relação às populações, pode-se direcionar essa discussão, nesse momento, para a população alvo investigada pelos estudos acadêmicos. Sabendo que em alguns estudos foram consideradas mais de uma população ao mesmo tempo, foi elaborado o gráfico seguinte:



**Figura 15** – Gráfico da população alvo dos estudos de pós-graduação nível stricto sensu em Educação Física sobre inclusão da pessoa com deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora.

O principal grupo populacional investigado foi o composto por professores e estudantes de Educação Física, sendo o foco de 33 dos 47 estudos produzidos. Em sequência, os estudos sondaram os alunos com deficiência (10 estudos), os alunos sem deficiência (05 estudos), os pedagogos e gestores (03 estudos destinados a cada profissional), os pesquisadores e os cursos de Educação Física (com 01 estudo cada).

Em conformidade com os dados explicitados anteriormente, os quais mostraram um predomínio de temas de pesquisas orientados à atuação e à formação do professor de Educação Física, neste item a população principal analisada se referiu, conseqüentemente, aos professores e estudantes dessa área.

Os estudos se direcionaram aos personagens com maior visibilidade no processo inclusivo – professores e alunos. Contudo, outros grupos não tão visíveis também são fundamentais para a consolidação da inclusão no ambiente educacional. Os familiares de pessoas com deficiência, os professores de apoio e os gestores pouco, ou praticamente nada, foram abrangidos pelas pesquisas.

A respeito dos gestores, estes são os responsáveis por organizarem todo o contexto

escolar com sua estrutura física, pedagógica, funcionamento institucional, recursos financeiros e humanos, dentre outras funções. Dessa forma, essa população necessita ser considerada com expressivo destaque dentre os estudos. Identificar critérios de sua formação e atuação, assim como orientações de intervenções para contribuírem com um trabalho conjunto com os demais membros da equipe escolar em uma perspectiva inclusiva tornam-se temas pertinentes a serem pesquisados.

Subtende-se que a população de gestores pode estar contemplada com maior espaço em estudos específicos da área da educação, o que significaria a não ocorrência de uma total negligência dessa população nas pesquisas da área educacional. No entanto, as especificidades de cada disciplina acadêmica, dentre elas a Educação Física, exigem que essas áreas também discorram sobre o assunto assim como sobre as possibilidades de interações e atuação conjunta entre ambas.

Especificamente na disciplina da Educação Física, Souza e Pich (2013) predisseram essa necessidade de estreitamento da relação entre professores e gestores educacionais. Os autores relataram que o professor sente-se impotente e receoso para atuar com as pessoas com deficiência devido a uma realidade na qual desempenha uma atuação isolada e sem apoio da equipe gestora, confirmando a necessidade de novas pesquisas sociais a respeito da gestão na área específica da Educação Física Escolar Inclusiva.

Essa atuação conjunta também tem sido necessária de reflexões para estabelecer uma interação adequada entre os professores especialistas de apoio e os professores da escola regular, uma vez que estudos, como o de Carvalho (2014), a tem citado como fator indispensável para a construção da inclusão educacional. A identificação de como esta relação está se constituindo assim como de propostas de estabelecimento da mesma de forma colaborativa, são temáticas significativas a serem exploradas também na prática educacional da Educação Física, sendo sua ausência sentida nos estudos da área.

A atuação colaborativa seja entre a gestão ou os professores especialistas de apoio e os professores da escola regular são as principais demandas na visão de professores da rede regular de ensino a respeito da construção da educação inclusiva, juntamente com a necessidade de adequações físicas e pedagógicas, ratificando a imprescindível necessidade de construção de conhecimentos acadêmicos para o desenvolvimento da mesma (MATOS; MENDES, 2015).

Além destas personagens, também foi percebida a precariedade na quantidade de

trabalhos delineados com dados obtidos por meio das próprias pessoas com deficiência, uma vez que a maioria dos estudos analisou essa população segundo a interpretação do próprio pesquisador a respeito de suas atitudes e interações. Busca-se compulsoriamente a interpretação de pensamentos, ideias e necessidades dessas pessoas, contudo sem indagar a ela própria. As pessoas com deficiência, sendo foco principal de um estudo, podem ser as principais fornecedoras de suas características e aspirações, proporcionando um alcance de maior veracidade e profundidade de informações do que quando interpretado por pessoas que não apresentam nem vivenciam situações com a dada condição.

Além do aluno com deficiência, a família deste também tem sido negligenciada pelos estudos da Educação Física. Acerca dessa questão familiar, Fiorini e Manzini (2014) destacaram a necessidade de pesquisas que tragam maior conhecimento sobre essa realidade de forma a orientar uma intervenção em situações conflituosas comumente encontradas no cenário escolar, como a falta de esclarecimento sobre quais as funções da família e as da escola, a presença de uma constante negação da família sobre a condição da criança, além da relutância em permitir a participação do filho nas aulas de Educação Física, fatores estes que interferem incisivamente no processo inclusivo durante as aulas.

Para a superação desses entraves, uma aproximação do professor de Educação Física com a família e a equipe gestora – com os pesquisadores auxiliando em propostas para facilitar essa interação de forma benéfica para todos – mostra-se relevante ao atual momento vivenciado no qual se busca a superação das barreiras despontadas durante a implantação da política inclusiva.

O contexto da Educação Física Escolar é influenciado, ainda, por outras personagens como políticos e advogados que definem e defendem os direitos e deveres da prática inclusiva, arquitetos e engenheiros que delineiam as estruturas a serem usufruídas pelos alunos, profissionais da área administrativa e financeira da instituição educacional que podem possibilitar a aquisição de materiais adaptados às diferentes necessidades, profissionais da área médica que fornecem um laudo clínico do aluno, dentre outros.

Configura-se um quadro sobre os estudos da inclusão na Educação Física ainda permeado pelas figuras em destaque nas discussões inclusivas, quadro este a ser expandido com outras populações que, apesar de não serem as mais visíveis em um primeiro momento, são tão importantes quanto para a efetivação dos ideais educacionais inclusivos. A necessidade de

diversidade metodológica soma-se, portanto, à também necessária heterogeneidade de foco populacional nos estudos a serem desenvolvidos.

Conclui-se, por fim, que a pesquisa direcionada à inclusão na Educação Física tem se caracterizado, predominantemente, pelo tema de formação inicial, atitudes e entendimentos de professores e estudantes de Educação Física. Possuindo uma tendência avaliativa sobre essa população, tem se apresentado, principalmente, como uma Pesquisa Qualitativa delineada por meio de Estudo de Caso, com coleta de dados realizada, sobretudo, por Entrevista e Observação, e a interpretação dos mesmos por Análise de Conteúdo.

Se o tema da inclusão educacional de pessoas com deficiência abriu espaço, na Educação Física, para a exploração de pesquisas de caráter qualitativo, por outro lado, estas tem se delineado de forma tradicional, com poucas inovações e diversificações quanto à metodologia empregada.

Nota-se, portanto, a necessidade de capacitação e amadurecimento metodológico desses estudos, aprofundamento na diversificação de estratégias metodológicas, ampliação do uso de instrumentos validados e variação da sua população, com a abertura de espaço para a própria pessoa com deficiência expor suas opiniões e informações a respeito de suas necessidades, entendimentos e buscas.

Mas, apesar dessas fragilidades encontradas, foi notado um significativo crescimento da área. A homogeneidade de características nas quais estão alicerçados os estudos referentes à temática da inclusão na Educação Física pode ser associada ao recente movimento de elaboração desses trabalhos, com estes ainda se dirigindo aos temas, metodologias e populações principais. Com o desenvolvimento dessa área de pesquisa associado à estabilização dos estudos fundamentados nos temas principais, subtende-se que ampliações das possibilidades de pesquisas começarão a ser almejadas e exploradas.

A esse respeito, Silva (2009, p.249) relatou que o início e desenvolvimento de pesquisas relacionadas às pessoas com deficiência dentro da Educação Física, foram impulsionados por dois fatores que ainda se encontram processo de consolidação. O primeiro se refere ao discurso político social da inclusão:

O próprio discurso da inclusão (entendida nesse estudo como direito ao aprender e usufruir as coisas e bens produzidos pela humanidade, além de produzi-los) tem favorecido uma abordagem diferenciada com relação à AMA e à PCD que deixa de ser vista como doente (recluso, não autônomo), passando ao *status* de cidadão livre.

E o segundo fator, à mudança de paradigmas desdobrada especificamente na área da Educação Física, transitando entre:

[...] visão médica higienista de educação física; visão médica higienista/eugênica aliada ao militarismo; visão médica higienista/eugênica aliada ao militarismo e com caráter tecnicista - competitivista; Visão de Educação Física enquanto quesito para qualidade de vida com ênfase na performance humana; Educação enquanto PARTE de conhecimento, ainda competitivista e com ênfase na performance, contudo, buscando estar ao 'alcance de todos' (SILVA, 2009, p. 236).

Sendo uma área de pesquisa recente, é compreensível de serem visualizados vestígios de paradigmas anteriores, tanto sobre a Educação Física quanto sobre a participação social da PCD. Porém, uma discreta, mas já existente evolução desse campo de pesquisa foi observada, denotando o início de uma consolidação de conhecimentos em diversas dimensões, em um caminhar que, originado das definições e pesquisas de avaliação tem caminhado para um direcionamento à elaboração de propostas de intervenções a serem implantadas na sociedade, já incluindo a pessoa com deficiência como partícipe da ciência que fundamenta a Educação Física.

### **5.2.3.1 Síntese dos conhecimentos produzidos nos estudos de Educação Física sobre a inclusão da pessoa com deficiência**

Os estudos produzidos nos programas de pós-graduação nível *stricto sensu* auxiliam na construção de um conhecimento o qual é usufruído tanto por instituições de ensino superior quanto pela sociedade. Deixam legados e rastros que marcam um período do desenvolvimento das áreas as quais correspondem. Dessa forma, explicitar, para além de sua estruturação metodológica, os resultados e as conclusões alcançados por cada um deles contribui com a organização dos conhecimentos já produzidos pela área da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Física, assim como com o desenvolvimento dos futuros estudos de forma alicerçada pelos mesmos. Possibilita, assim, um direcionamento para o contínuo progresso dessa área de pesquisa ao apresentar pontos de partida possíveis de serem percorridos.

Para favorecer a condução das discussões seguintes, os estudos concernentes à Inclusão Educacional produzidos na Educação Física, já apontados no capítulo anterior, tiveram, nesse momento, seus temas agrupados nos tópicos de Formação de Professores de Educação Física, Particularidades Presentes na Instituição Escolar (compreendendo as

Atitudes/Entendimentos de Professores/Estudantes de Educação Física e suas Práticas Pedagógicas, o Atendimento Educacional Especializado, as Relações Interpessoais/Comportamento dos Alunos e a Avaliação) e Processo Inclusivo Global (incorporando as Pesquisas Acadêmicas elaboradas sobre essa questão).

Vale citar que, com o objetivo de reunir os conhecimentos produzidos, cada estudo pode ser citado, neste momento, em mais de um tema, informando possíveis apontamentos realizados em temáticas secundárias ao seu foco principal.

#### **5.2.3.1.1 Formação de professores de Educação Física**

A formação docente foi alvo de considerável produção acadêmica dentro da temática da inclusão da pessoa com deficiência nas aulas de Educação Física.

Em um dos primeiros estudos produzidos nessa área, Schneider (1998) fez uma inicial análise das propostas curriculares dos cursos de Educação Física para o atendimento de pessoas com deficiência. Na data de 1998, notou que os estudantes já possuíam conhecimentos a respeito desse conteúdo, mas se sentiam sem qualificação para uma atuação de forma inclusiva. A autora sugeriu, como alternativa, uma formação alicerçada em aspectos socioculturais, incluindo nas disciplinas de graduação também os aspectos históricos, filosóficos e antropológicos da deficiência, além da já presente discussão sobre as causas e os aspectos preventivos das mesmas. Defendeu, naquele momento, a necessidade de uma padronização dos currículos e dos conteúdos discorridos nas disciplinas sobre essa população dos cursos de ensino superior em Educação Física.

Em estudo semelhante, Gonçalves (2002) analisou a disciplina de EFA nas instituições de ensino superior do estado de Goiás, notando uma variedade nas nomenclaturas, cargas horárias e período do curso no qual a mesma era oferecida, com uma precária uniformidade quanto ao próprio entendimento da Educação Física Adaptada, do seu objetivo e sua forma de construção. Observou, ainda, que a maioria das disciplinas permanecia fundamentada no aspecto biológico do homem e técnico da esportivização, acarretando uma fragilidade na formação do futuro profissional para atuar com uma temática envolvente de um emaranhado tão complexo de dimensões humanas e questões sócio-históricas e econômicas. A autora, por fim, indicou o estabelecimento de uma relação ensino-pesquisa-extensão como

possibilidade de aprofundamento do vínculo entre a teoria e a prática sobre esse tema.

Já Silva (2005) investigou essa disciplina nas faculdades de Educação Física das instituições de ensino superior do Mato Grosso do Sul. Nesse Estado, os docentes dessa especialidade relataram pouco ou nenhum contato com a temática durante sua formação inicial, alcançando maior conhecimento por meio da formação continuada nível *stricto e latu sensu*. Nesse contexto, a autora refletiu que a ação desempenhada por cada docente estaria atrelada aos seus contextos histórico, político e social, ação esta marcada pela singularidade uma vez que cada professor atuante na disciplina organizaria a identidade e direcionamento desta segundo a sua própria experiência e significado a que atribuiu à mesma. Apesar da aceitação da diversidade presente entre as disciplinas, a autora reiterou que as mesmas deveriam ser conduzidas de forma consciente do relevante papel a ser desempenhado por cada docente na construção de uma nova compreensão dos direitos dessa população como cidadãos.

Por sua vez, a disciplina de Educação Física Adaptada das instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná foi apurada por Gomes (2007). Nesta localidade, todos os professores afirmaram que essa disciplina deveria ser obrigatória no curso de Educação Física, devido à ampla conscientização a respeito de sua importância no contexto inclusivo. Contudo, lacunas para sua construção de forma qualitativa foram notadas, como a presença de docentes sem contato nem trabalho prévio com pessoas com deficiência, disciplinas conduzidas com divergentes objetivos, além da presença de conteúdos predominantemente biológicos sobre as deficiências. Por outro lado, foi observado um empenho docente em aproximar a teoria com a prática por meio da realização de visitas às instituições especializadas e às escolas regulares inclusivas, além de aulas práticas de simulações ou com a participação de alunos com necessidades educativas especiais. O autor notou que essa disciplina contribuiu com a mudança de conceitos e entendimentos dos alunos sobre a inclusão, contudo ainda de forma não satisfatória, com os estudantes, em sua maioria, se posicionando favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, porém não se encontrando aptos para a condução desta prática. Verificando que essa disciplina também estava sendo trabalhada de forma isolada na grade curricular dos cursos superiores desse Estado, o autor propôs que a população com deficiência deveria ser considerada por todas as demais disciplinas da grade curricular, explorando as diferentes possibilidades de intervenção na área e oferecendo subsídios que permitissem ao futuro professor elaborar e ministrar uma aula de Educação Física seja no

ambiente escolar inclusivo seja no especial.

Neste momento inicial da área acadêmica sobre a formação docente inclusiva, conforme os estudos acima apresentados, as discussões sobre a constituição da disciplina de EFA dividiram espaço com as referentes à reconstrução da área em direção à superação do predomínio biológico, o qual atribuía também às pessoas com deficiência um olhar predominante acerca dos aspectos fisiológicos da sua condição. A força do movimento renovador também se fez presente por meio de constantes argumentações sobre a necessidade da reflexão e do respeito à multiplicidade de dimensões do ser humano envolvidas nas práticas direcionadas a essa população.

Em meio a essas discussões e dificuldades enfrentadas na formação docente para uma atuação com a pessoa com deficiência, no ano de 2005 uma proposta foi publicada. Lima (2005) elaborou e implantou o Projeto de Ações Educacionais na Educação Física Adaptada (ProEEFA), na Universidade Estadual de Maringá, por meio do qual foram inseridos programas de esportes e atividades físicas para pessoas com condições de deficiência, ministrados por estudantes do curso de Educação Física, sob orientação de docentes do mesmo. Essa proposta foi fundamentada em uma metodologia de formação reflexiva, empregando estudos teóricos concomitantemente às ações práticas. A autora utilizou como estratégias a organização dos resultados obtidos pelos alunos de forma científica; a exploração da observação da relação entre a teoria e a prática; a aprendizagem participativa com reflexão sobre as ações realizadas, identificando dificuldades e investigando possíveis alternativas para solucioná-las; associados à participação desses alunos em cursos e palestras com professores de Educação Física Adaptada e de Educação Especial. Ao final da intervenção, a autora concluiu que, com essa metodologia, foi possível encontrar um caminho para se efetivar a tríade ensino-pesquisa-extensão, uma vez que os estudantes passaram de um estado inicial de medo e insegurança em atuar no projeto para uma ação fundamentada na reflexão sobre possíveis estratégias de ensino a serem empregadas, possibilitando a vivência da ação docente com a ampliação de conhecimentos concomitantemente.

Adiante, Silva (2011) e Salerno (2014) deram continuidade aos estudos sobre a formação docente, analisando a disciplina de EFA em três universidades paulistas públicas. Silva (2011) verificou que as universidades analisadas inseriram essa disciplina em sua grade curricular sem uma padronização de emenda, permanecendo a falta de consenso quanto à nomenclatura, aos conteúdos e às estratégias de ensino, além da ausência da interação dessa disciplina com as

demais. Com isso, pontuou a necessidade de se repensar as configurações curriculares dos cursos de Educação Física para possibilitar a interação de todas as disciplinas com essa temática, além da implantação de fóruns de discussão específicos na área de Educação Física Adaptada destinados à formação e à intervenção profissional.

Nesse mesmo direcionamento, Salerno (2014) analisou a percepção dos estudantes de Educação Física nessas mesmas três universidades sobre a sua formação para atuar com a população com deficiência. A autora identificou a existência de uma tendência, dos discentes, em separar as atividades de acordo com a população à qual ela se destina, ou seja, se apenas às pessoas com deficiência ou se para todos, o que foi entendido como um reflexo da estruturação do currículo do ensino superior o qual oferece disciplinas específicas sobre este grupo separadas das demais pessoas e conhecimentos. Em contrapartida, notou alguns avanços, como a abertura de espaço dentro das variadas disciplinas da grade curricular para abordar aspectos referentes à pessoa com deficiência, assim como o alcance de compreensões significativas pelos discentes acerca da Educação Física Adaptada, apesar de ainda terem relatado a necessidade de maior contato com essa população durante a graduação. Nesta circunstância, os projetos de extensão foram sugeridos pela autora como uma possibilidade de superação dessa necessidade discente.

Mais de uma década após os primeiros estudos sobre a formação de professores de Educação Física para atuarem com a pessoa com deficiência serem produzidos, persistiu a ausência de uma padronização das disciplinas de EFA nas universidades. Contudo, foi iniciada uma tendência na abertura das demais disciplinas desses cursos para também discorrem sobre a participação dessas pessoas dentro de seus conteúdos.

Os alunos se mostraram mais capacitados para uma atuação com essa população, mas ainda não totalmente qualificados. Se inicialmente as precariedades na formação eram atribuídas ao escasso conhecimento teórico, nas últimas pesquisas apresentadas, estas foram redirecionadas à ausência de prática com as pessoas com deficiência.

Estendendo essa discussão para o cenário internacional, Pacheco Carrillo (2014) examinou a disciplina de Educação Física Adaptada nas universidades públicas e privadas do Chile. Os resultados do estudo mostraram que, apesar dos docentes dessa disciplina contarem com uma importante experiência prévia com a prática direcionada às pessoas com deficiência, os mesmos careciam de estudos de pós-graduação, sendo tanto a área acadêmica quanto as políticas públicas chilenas direcionadas a essa questão, ainda recentes, com necessidade principal de

especialização dos recursos humanos para a atuação nas mesmas. Na área acadêmica, ainda predominava o modelo biomédico com destaque para o estudo biológico das deficiências e com precária abertura às diferentes dimensões de conhecimentos englobados pelo tema.

O autor propôs, assim, uma organização dessas disciplinas, sugerindo a padronização do seu nome como Educação Física Adaptada para explicitar uma conotação educacional; a alocação de duas disciplinas, uma no primeiro e uma no segundo semestre do terceiro ano do curso de graduação, contando com 64 horas cada; a realização de estágios associando o conhecimento à prática; além da incorporação dos conhecimentos de Educação Física Adaptada nas demais disciplinas da grade curricular do curso. Quanto aos conteúdos abarcados por essa matéria, o autor discorreu que esta poderia ser composta por uma Primeira Unidade com definições terminológicas e marco legislativo da Educação Física Especial e Adaptada; a Segunda Unidade composta pela classificação das principais deficiências; a Terceira Unidade contando com o planejamento e a avaliação do trabalho pedagógico com alunos com necessidades educativas especiais, estratégias metodológicas, adaptações curriculares e possibilidades de avaliação diferenciada; e uma Quarta Unidade explorando jogos, esportes e atividades motoras específicas para alunos com necessidades educativas especiais. Acerca dos procedimentos metodológicos, sugeriu aulas expositivas para os conteúdos teóricos, trabalhos individuais e em grupo, leitura e análise de textos, visitas às instituições educacionais, de reabilitação e esportivas, palestras oferecidas por pessoas com necessidades educativas especiais e por profissionais da área, filmes, participação em eventos esportivos/recreativos e organização de aulas práticas com simulação de diferentes condições de deficiências.

Nota-se que o Chile apresenta semelhanças com o contexto brasileiro a respeito da construção da Inclusão Educacional na Educação Física, ainda com passos iniciais em direção ao amadurecimento tanto da área da Educação Física enquanto composta por múltiplas dimensões quanto da estruturação teórica específica sobre a pessoa com deficiência, mas em ritmo ainda mais lento do que o aqui vivenciado.

Em relação à proposta delineada pelo autor, considerando o contexto chileno, a mesma mostra-se pertinente quando retoma-se que, em muitas localidades, uma única disciplina é disponibilizada para o tema da Educação Física para pessoas com deficiência, a qual necessita considerar todas as possibilidades de atuação com essa população, como acerca da prática de esporte adaptado, de reabilitação, de educação escolar, dentre outras. Contudo, com a

possibilidade da implantação de duas disciplinas, conforme sugerido, maior delimitação quanto ao objetivo de cada uma delas seria necessário, direcionando a uma as práticas específicas para pessoas com deficiência, como o esporte adaptado e as atividades direcionadas aos programas de estimulação ao desenvolvimento de pessoas com essas condições, e resguardando a outra apenas as discussões inclusivas, uma vez que cada um desses cenários apresenta peculiaridades e necessidades a serem detalhadas e refletidas com maior espaço de estudo, além de possuírem perspectivas de ações docentes diferenciadas.

Na sequência dessas discussões, para além da formação inicial, a continuada também foi considerada por alguns estudos. De princípio, Cruz (2005) investigou a contribuição da formação continuada para a atuação do professor de Educação Física em um contexto inclusivo. Nesta pesquisa, os professores relataram buscar programas de formação continuada com o objetivo de alcançarem uma atuação com maior segurança; construir conhecimentos; obterem informações e aprendizagem para atender às necessidades dos alunos; além de também poder tirar dúvidas, somar conhecimentos, vivências, experiências e possíveis soluções de situações problemas enfrentadas na realidade. Dessa forma, o autor sugeriu que a formação continuada poderia reunir as diferentes competências dos profissionais da escola para que estes atuassem colaborativamente para o alcance de uma prática inclusiva, instigando a um entendimento da Educação Física Adaptada como uma função de todos os professores da área, e não apenas de especialistas.

De forma complementar, Nascimento (2012), discorrendo sobre a permanente transformação vivenciada pela dinâmica escolar, afirmou ser esta exaltada pela inclusão de alunos com deficiência, necessitando de reconstruções didático-metodológicas constantemente. Nesse cenário, destacou que a formação continuada não deveria apenas suprir lacunas oriundas da formação inicial, mas também se apresentar como uma oportunidade para que os professores refletissem e construíssem estratégias para solucionar problemas e dificuldades que enfrentassem no cotidiano escolar, se apropriando de teorias e estudos educacionais como alicerce para a adequação de suas intervenções profissionais.

Quase uma década após o primeiro estudo sobre a formação continuada direcionada à perspectiva inclusiva ser produzido na Educação Física, Souza (2013) observou uma pequena quantidade destas produções, chamando a atenção para a necessidade da realização de mais trabalhos que possibilitassem o desenvolvimento de uma atuação profissional atualizada e com

qualidade. Como fundamentação para essa afirmação, o autor, ao analisar um programa de formação continuada, verificou que os professores relataram possuir maior segurança para sua atuação no contexto inclusivo após a participação no mesmo, por este possibilitar uma reflexão sobre as ações pedagógicas e as teorias acadêmicas, além de proporcionar maior disposição para enfrentarem as dificuldades coletivamente.

Já no último estudo produzido, até o momento, sobre esse tema, Cosmo (2015) buscou compreender as mudanças na reconstrução da subjetividade do trabalho docente em professores participantes dos grupos de formação continuada em Educação Física, com ênfase na inclusão. Entendendo por subjetividade a construção da individualidade humana a qual se desenvolve em contextos sociais e históricos, o autor apontou que a reconstrução desta poderia ser potencializada por meio dos espaços de formação continuada quando estes reconhecem o sujeito como fonte viva e significativa de conteúdos e ações, fundamentados na reflexão e no diálogo como forma de aproximar os sentidos e significados acumulados histórico-socialmente. Reforçou, também, que situações de trocas de experiências, como as proporcionadas por estes programas, contribuiriam para a construção conceitual, procedimental e atitudinal da atuação docente, uma vez que as experiências poderiam subsidiar novas reflexões, olhares e configurações de atuação.

Com as produções acadêmicas acima apresentadas, pode-se refletir que, em relação à formação inicial, houve um avanço no desenvolvimento de conhecimento teórico sobre o tema, correlacionado à Resolução nº 03/1987, por meio da qual o Conselho Federal de Educação instituiu a presença da disciplina de Educação Física Adaptada nos cursos superiores de Educação Física. Com essa disciplina sendo implantada no ensino superior, foram propiciadas discussões construtivas sobre a temática, contribuindo com a formação docente ainda que em seus aspectos teóricos.

Contudo, essa teoria permaneceu afastada da intervenção prática, seja como consequência das disciplinas serem implantadas rapidamente para cumprimento legal, ainda sem estudos mais amplos para fundamentarem a prática da mesma, seja pela própria estrutura e funcionamento da grade curricular das licenciaturas, as quais têm atuado de forma estática ao longo dos anos, com predominância de aulas expositivas e precárias variações metodológicas que possibilitassem uma aproximação mais contundente do tema com a sua forma de ocorrência na realidade.

Já nos cursos de formação continuada, ainda há uma ausência tanto da organização de propostas teóricas quanto práticas para direcionarem seu funcionamento, com os estudos ainda se esforçando em comprovar os possíveis benefícios da implantação dos mesmos.

Com um cenário de formação docente abarcando as discussões inclusivas ainda de forma recente, os estudos tem se direcionado principalmente à formação inicial, caminhando vagarosamente à continuada. Esse lento caminhar é compreensível tendo em vista a diversidade de necessidades de intervenções a serem implantadas tanto para capacitar os futuros docentes a atuarem de forma compatível com essa nova proposta quanto para qualificar os já em atuação.

Cabe, nesse momento, um contínuo trabalho dos pesquisadores para contribuir com organizações teórico-práticas para a formação continuada, assim como para reorganizarem a formação inicial de forma a aproximar a teoria já produzida com a prática vivenciada na realidade escolar.

#### **5.2.3.1.2 Particularidades presentes na instituição escolar**

Com significados e consequências atrelados ao viés da formação docente, pesquisas a respeito das particularidades da escola influenciadoras do processo inclusivo de alunos com deficiência também estiveram presentes. Nesses estudos foram abarcadas as análises sobre as Atitudes/Entendimentos de Professores/Estudantes de Educação Física e suas Práticas Pedagógicas, as Relações Interpessoais/Comportamento, o Atendimento Educacional Especializado e a Avaliação.

\* Atitudes/Entendimentos de Professores/Estudantes de Educação Física e suas Práticas Pedagógicas

Dentre os dois primeiros estudos publicados sobre a Inclusão Educacional, datados de 1998, um compôs o item anterior referente à Formação Profissional, conforme citado, e o outro apresentou temática direcionada à Atitudes/Entendimentos de Professores/Estudantes de Educação Física e suas Práticas Pedagógicas.

Neste estudo, Rodrigues (1998) principiou as discussões inclusivas por meio da análise da alteração dos processos de relação entre os indivíduos e destes com os sistemas

educacionais, fundamentada na construção histórica da individualização em um contexto abarcador da presença de pessoas com deficiência. A autora refletiu que, com a pós-modernidade, as teorias educacionais que visavam à homogeneização da educação - padronizando ensino e resultados em prol de um ideal de sociedade almejada - passaram a ser questionadas e substituídas por um modelo de individualização, no qual foi defendida a heterogeneidade, bem como o reconhecimento às diferenças e às diversidades. Fundamentado nesse conceito, foram realizadas entrevista com professores de Educação Física que possuíam alunos com deficiência. Nestas, todos destacaram a importância da individualização durante as aulas, contudo, os conceitos apresentados por esses profissionais mostraram-se confusos, culminando em uma dificuldade em elaborar planejamentos e em aplicar uma didática de fato alicerçada nessa proposta. A autora propôs, então, que os cursos superiores capacitassem os futuros docentes para que estes organizassem suas propostas didáticas das aulas de Educação Física segundo a individualização, alocando como centro a diversidade e a unicidade de cada aluno para favorecer a construção de uma educação de fato inclusiva.

Neste processo inicial de implantação da inclusão educacional, em um estudo seguinte, Palla (2001), observou que os professores e estudantes de Educação Física possuíam expectativas positivas quanto às possibilidades de ensino às pessoas com deficiência, contudo não se sentiam capacitados para tal atuação, declarando uma falta de experiência prática com a Educação Física Adaptada durante a formação acadêmica. Esse resultado foi corroborado pela pesquisa de Silva (2001), o qual relatou que os docentes encontravam dificuldades em organizar suas ações pedagógicas em prol da inclusão, como em utilizar métodos, técnicas e formas de avaliação adequados às necessidades dos alunos com deficiência.

De forma concordante aos estudos acima, Florence (2002), investigou a construção do processo inclusivo nas aulas de Educação Física das escolas da rede pública do município de São João da Boa Vista, notando que tal construção educacional estava sendo realizada de forma tímida. Apesar do empenho demonstrado pelos professores em atuarem de modo a envolver a todos em suas aulas, eles apresentavam inseguranças com esse trabalho, o que influenciava na participação dos alunos com deficiência, pois os educadores acabavam não possibilitando vivências de forma a explorar suas reais potencialidades, mas sim, na maioria das vezes, propondo atividades de níveis inferiores a sua capacidade. A prática docente tornou-se ainda mais comprometida pela falta de informações fornecidas aos professores quanto às características e ao

quadro específico de cada aluno, associados à ausência de orientações da gestão escolar direcionadas à construção da inclusão educacional. A autora concluiu que a transformação escolar exige uma mudança de atitudes de pais, professores, alunos, dirigentes e das comunidades para sua efetivação, não podendo ser atribuída apenas como responsabilidade isolada do docente.

Seabra Junior (2006), por sua vez, estudou a ação pedagógica desse docente como influenciadora do processo inclusivo. Notou a predominância de aulas objetivando o desenvolvimento de habilidades esportivas e orientadas pelo conteúdo esporte, o que mostrou pouca influência das novas teorias e conhecimentos construídos na Educação Física sobre a prática do professor. Observou, ainda, que 78% dos professores não atuavam de forma a favorecer a participação de todos nas aulas; em relação à orientação da aprendizagem, 81% não passavam informações, frequentemente, sobre as atividades, contando com instruções predominantemente no início da aula, mas ausentes durante e após as mesmas; e 87% também não estimulavam a participação dos alunos durante toda a aula; fatores estes que influenciaram negativamente o processo inclusivo. Observando que a ação pedagógica do professor se refletiu no processo de inclusão, o autor propôs que esta deveria, em relação ao desenvolvimento do aluno com deficiência, favorecê-lo (adaptando as atividades e possibilitando iguais oportunidades de participação); estimulá-lo (motivando o aluno e permanecendo constantemente disponível aos mesmos) e orientá-lo (fornecendo a instrução necessária sobre as atividades antes, durante e após as aulas).

Já Rechineli (2008) constatou que os professores de Educação Física do município de Itapetininga se capacitavam dentro de suas possibilidades para construir a inclusão em suas aulas. A autora encontrou que 87,5% declararam já ter feito cursos de atualização profissional relacionados ao tema, 100% revelaram que a inclusão social significaria respeitar as diversidades de todas as pessoas, com e sem deficiências, e 75% afirmaram que a inclusão através nas aulas de Educação Física oportunizaria o desenvolvimento e a aprendizagem tanto das crianças com e sem deficiências quanto dos professores.

Assim, na primeira década de publicações acadêmicas sobre esse tema, os estudos identificaram dificuldades na prática docente oriundas, sobretudo, de um momento no qual as teorias sobre inclusão educacional e sobre a pessoa com deficiência ainda estavam em construção nos cursos superiores. A partir do momento no qual essas teorias se estruturaram, foi iniciado um processo de conscientização dos docentes a respeito dessa nova realidade político-social que se

infundiu também na Educação Física Escolar. Porém essa capacitação pareceu ocorrer por meio de cursos que, apesar de proporcionarem discussões teóricas cada vez mais profundas, ainda não se mostravam suficientes para a transformação da prática docente a qual foi cada vez mais exigida de reconstruções e adaptações ao longo dos anos.

A amplitude e a complexidade do cenário de construção da inclusão educacional passaram a chamar atenção nos estudos seguintes para as múltiplas questões envolvidas nesse ideal, questões estas que exigiam mais do que atuações pontuais e isoladas.

Nesta circunstância, Gonçalves (2009) esclareceu a existência de um leque de dificuldades que ultrapassavam a questão da atuação docente em relação à construção da inclusão educacional, chamando a atenção para a própria constituição da área da Educação Física e suas teorias, as quais negligenciaram a organização de procedimentos metodológicos destinados à pessoa com deficiência, associados ao sucateamento do sistema público de ensino e às questões referentes ao fracasso escolar de forma geral, as quais passaram a ser destacadas pela presença de uma pessoa com deficiência.

Nesta perspectiva, Sanches Junior (2009) expandiu a análise para além dos professores de Educação Física, considerando também, os seus gestores na construção do processo inclusivo. Nesse estudo, notou que, apesar da maioria dos profissionais (82%) terem sua formação finalizada após o ano de 2000, a qual já deveria compreender os pressupostos da diversidade e da inclusão, 39% alegaram não terem tido disciplinas relacionadas à pessoa com deficiência durante a graduação, alertando para a existência de dificuldades na reorganização dos currículos acadêmicos ou falta de significância dessas disciplinas para esses profissionais. O autor identificou que os cargos de gestão tenderam às respostas afirmativas quanto à prática da inclusão em suas unidades escolares (parecendo existir uma pressão das políticas sobre as respostas destes), enquanto os professores de Educação Física responderam negativamente quanto a esta realidade (por entenderem a inclusão não apenas referente à presença física dessa população nas escolas, mas necessitada de quesitos técnicos como suporte pedagógico, infraestrutura, recursos e apoio profissional). De forma geral, apenas 23% dos sujeitos (professores e gestores analisados conjuntamente) se sentiram capacitados para atuar na educação inclusiva, sendo que os gestores relataram maiores dificuldades nos fatores de conhecimentos específicos e emocionais; e os professores em lidar com grupos grandes/heterogêneos e com a precariedade do suporte pedagógico, dos recursos e do apoio profissional.

Esse caminhar entre avanços e retrocessos na prática inclusiva do professor de Educação Física foi similarmente apresentado pelo estudo de Abreu (2009). O autor explicitou que os professores vivenciavam um momento no qual passavam de uma fase inicial de ausência de planejamento e sistematização das aulas para uma tentativa de organização das mesmas conforme observavam as dificuldades em ministrar aulas com a turma de alunos heterogênea.

Consciente desse novo processo educacional em construção, Pagotto (2009), por sua vez, sugeriu que as teorias críticas da Educação e da Educação Física, como as elaboradas por Kunz (2004), o Coletivo de Autores (1992), Oliveira (1993) e Vygotsky (2007), poderiam contribuir com o ensino de alunos com condição de deficiência por permitirem a exploração de elementos culturais e sociais que estimulassem a formação de um cidadão crítico e autônomo, processo fundamental para a atuação dessas pessoas de forma inclusiva na sociedade. Esse trabalho poderia ser alicerçado, segundo o autor, por meio da problematização dos conteúdos abordados em aula e pela exploração da comunicação entre os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Também intencionando uma contribuição com a condução da inclusão da educacional na Educação Física, Venditti Junior (2010) desenvolveu um trabalho alicerçado pelos conhecimentos da psicologia, focalizando a autoeficácia - convicção da pessoa sobre suas capacidades individuais de organizar e executar ações para o alcance de uma meta -, as convicções e as percepções dos docentes de Educação Física Adaptada a respeito de sua prática. O estudo mostrou a existência de uma associação entre a autoeficácia e a motivação docente. Nesta relação, as experiências diretas do professor com a Educação Física Adaptada se mostraram como a sua principal fonte de formação das crenças, seguida pela experiência vicária originada da observação da atuação de terceiros e seus sucessos ou fracassos. Notando que a motivação desse professor estava atrelada à motivação dos alunos, o autor sugeriu que o profissional de Educação Física ampliasse seus conhecimentos a respeito do processo motivacional para que pudesse se autorregular e motivar no dia-a-dia docente.

Mesmo em meio a esse início de elaboração de propostas para a área, as dificuldades na prática docente em relação à inclusão de alunos com deficiência continuaram despontando nas pesquisas seguintes. O estudo de Mendes K. A. M. (2010) relatou a manutenção de um entendimento docente de associação da deficiência a um déficit, incapacidade ou desvantagem, com descrença no potencial do aluno que a possuísse, diminuindo o investimento pedagógico

para seu aprendizado. Conforme exposto pela autora, essas atitudes docentes inadequadas durante a tentativa de desenvolverem uma prática inclusiva seriam oriundas da insuficiência na formação inicial. Corroborando essa discussão, Peres (2011), ao refletir sobre a inclusão de alunos com deficiência visual, também identificou que os professores se mostravam incapazes de construir uma inclusão com qualidade em suas aulas devido, principalmente, à precariedade de conteúdos sobre essa condição durante os cursos de graduação, tanto referente às questões fisiológicas quanto às metodológicas e de estratégias de ensino.

Além disso, na pesquisa desenvolvida por Gomes (2011), foi identificado que os professores de Educação Física ainda permaneciam com um conceito de deficiência como sinônimo de ineficiência. Esses professores apresentaram uma visão da deficiência fundamentada em um modelo médico e não nas perspectivas pedagógicas; associaram o objetivo da inclusão escolar de alunos com deficiência como forma de alcance de socialização e não de construção de conhecimentos acadêmicos; mostraram baixa expectativa quanto às capacidades desses alunos; e até mesmo falta de identificação da relação entre a Educação Física e a temática do trabalho com alunos com deficiência. O autor mencionou, ainda, um predomínio do princípio de normalização/integração nos entendimentos dos professores dessa disciplina, com estes afirmando que a escola poderia receber apenas aqueles que conseguirem se adaptar ao meio escolar já estabelecido.

Nesse mesmo sentido, Seabra Junior (2012) analisou os entendimentos de professores de Educação Física atuantes no município de Hortolândia, em São Paulo, a respeito da inclusão de alunos com deficiência. Observou que os sentimentos presentes na fala geral dos professores eram de impotência, insegurança e desconforto devido à falta de preparo durante a formação inicial para atuar com essa população, mostrando a necessidade e a expectativa dos mesmos por formação continuada e apoio pedagógico especializado. Apresentando um entendimento baseado no paradigma médico, apresentaram uma tendência de resistência à aceitação da inclusão, não oriunda de preconceito, mas por descrença nas possibilidades de reestruturação das escolas para responderem de forma adequada e respeitosa às necessidades desses alunos. De forma complementar, Prestes (2013) relatou que, mesmo com grande variedade de equipamentos e materiais, muitas vezes o professor possuía uma limitação na construção de propostas pedagógicas variadas e adequadas às diversidades dos alunos.

Consciente deste contexto, Siqueira (2011) organizou uma proposta de intervenção

com estratégias pedagógicas para o trabalho com alunos com deficiência. Nesta proposta, orientou que o docente deveria educar o olhar para o aluno e não para a condição de deficiência, estimular o aluno a desenvolver suas capacidades ao invés de focar nas suas dificuldades; explorar do atendimento educacional especializado para criar condições que facilitasse a inclusão; organizar os materiais de Educação Física de forma a criar um canal de comunicação e vínculo com os pais, como com a criação de um caderno didático de tarefas de casa; trocar experiências com outros profissionais; organizar arranjos diádicos nos quais seria estimulada a interação social por díade com um aluno trabalhando diretamente com o aluno com deficiência de forma a ampliar as possibilidades de interação social e estabelecer vínculos que facilitassem a inclusão na aula coletiva; trabalhar o mesmo conteúdo com todos, porém com caminhos que considerassem suas singularidades; facilitar a aproximação entre todos e instruir os alunos sem deficiência a como se relacionar com os alunos com deficiência.

Conforme observado no exposto por esses estudos, os conhecimentos produzidos sobre as atitudes, entendimentos e práticas de professores e estudantes de Educação Física apresentam correlação com o disposto sobre a formação inicial e continuada. No item precedente, foi notada uma evolução na inserção da teoria sobre a inclusão educacional nos cursos de formação inicial, mas com ausência de procedimentos que possibilitassem uma aproximação dos alunos com a intervenção na prática com essa população. Dessa forma, os resultados citados nesse momento, mostraram que os professores não galgaram de notórias evoluções na sua prática desde o início das discussões acadêmicas sobre inclusão educacional, mantendo dificuldades em atuar de forma inclusiva e não conseguindo transpor os conceitos construídos teoricamente durante sua formação para a sua atuação na prática.

Além disso, as contradições apresentadas por alguns estudos sobre os próprios conceitos de inclusão podem ser associados à falta de uniformidade com que essas disciplinas têm sido ministradas nos cursos superiores, os quais aparentam ter evoluído na inserção de discussões teóricas sobre o tema, mas ainda não proporcionando uma capacitação a qual é necessária para a função do professor de Educação Física Escolar em uma perspectiva inclusiva.

A formação inicial se refletiu nos entendimentos e atitudes apresentados pelos professores durante sua prática profissional. Com isso, pode-se atestar a já citada necessidade de transformação dos cursos de licenciatura em Educação Física em relação não apenas à constituição teórica, mas também a sua metodologia, abdicando de aulas predominantemente

teóricas em prol da inserção de procedimentos que possibilitem trazer o aluno para o local e a prática futuros onde irão atuar para que, de fato, possibilitem uma transformação na prática docente de forma mais incisiva.

\* Relações Interpessoais/Comportamento

Transitando o foco dos professores para os alunos, alguns estudos se dedicaram a investigar as percepções e as atitudes dos alunos com e sem deficiência das escolas regulares inclusivas e das especiais.

Analisando especificamente a condição de deficiência intelectual, Mandarinó (2000), sondou as manifestações corporais dos alunos com essa condição nos recreios escolares, concluindo que as mesmas eram possibilitadas ou negadas, em muitos momentos, pela aceitação ou negação dos demais alunos a ele. Compreendeu, assim, que a inclusão iria além de aloca-los nas escolas regulares, mas deveria ser fundamentada em um trabalho que desenvolvesse as relações interpessoais respeitadas e positivas.

Nessa mesma linha de investigação, Falkenbach (2003) apurou as relações entre crianças com e sem deficiência em um programa de psicomotricidade relacional, o qual usava o brincar como forma de aprendizagem infantil. As crianças com deficiência organizavam seu comportamento de forma espelhada pelas condutas dos alunos sem deficiência, caminhando de uma tendência inicial em realizar as atividades de forma individual para uma de forma coletiva, se aproximando aos poucos dos demais alunos, aproximação esta que aparentou ser estimulada por um período inicial permissivo de ser observador das atividades realizadas e do ambiente. Por esse estudo, pode ser verificado que a interação entre alunos com e sem deficiência foi estimulada pelo brincar fundamentado na ludicidade e em jogos simbólicos.

Também em relação ao brincar, Boccardi (2003) enfatizou ser este um instrumento que poderia minimizar as possíveis resistências à inclusão de alunos com deficiência advindas da interação entre crianças com e sem essa condição. O estudo mencionou, também, que a interação entre crianças com e sem deficiência facilitou o desenvolvimento de ambas: para aquelas com essa condição, o aprendizado infantil derivou-se, em parte, da imitação uns dos outros, produzindo ações motoras próximas ao esperado para a determinada faixa etária; para os demais, a convivência possibilitou o desenvolvimento de valores de respeito.

Apesar desses benefícios assegurados, em alguns anos posteriores, Peres (2011) identificou a existência de poucas oportunidades de estimulação motora na escola para as crianças com deficiência se comparadas às sem essa condição. As crianças desse estudo permaneceram predominantemente sozinhas, sem interação com os demais alunos, sendo a maior parte das interações realizada com o professor. O autor alertou para a necessidade de o docente estimular a locomoção e a exploração de movimentos desses alunos de forma a contribuir com o desenvolvimento de sua independência e autonomia, assim como de orientar o estabelecimento de contato inicial e comunicação entre alunos sem e com deficiência.

Sabendo que dados semelhantes também foram encontrados no estudo de Prestes (2013) - o qual identificou que as interações de alunos com deficiência múltipla ocorriam predominantemente com o professor da aula, sendo bastante escassas com os demais alunos da turma -, verifica-se que o relacionamento entre os alunos com e sem deficiência nas escolas regulares parece ainda ocorrer de forma discreta, sem rejeições explícitas, mas com remotas aproximações contundentes. O brincar e a ludicidade, por sua vez, apresentaram-se como possibilidades para a superação deste cenário.

Mais uma vez este item apresenta-se como consequência dos itens anteriores acerca da formação docente, uma vez que esse profissional necessita ser capacitado pelo ensino superior para atuar como um mediador na construção de conhecimento pelos alunos sobre as condições de deficiência, assim como para estimular a interação positiva entre todos. Com precariedades na sua formação, são consequentes as práticas pedagógicas inadequadas com a ausência de orientações educativas para que as interações entre os alunos ocorram positivamente.

Por fim, nota-se ainda que esses estudos apresentam-se de forma escassa e pontual. É evidente, também, a carência de desenvolvimento de pesquisas que apontem para possibilidades e estratégias a serem exploradas pelo professor para que este possa estimular a interação entre os alunos com e sem deficiência, bem como para que possa lidar com as possíveis adversidades e conflitos inerentes a esse relacionamento de forma benéfica e construtiva dos valores de aceitação e respeito.

#### \* Atendimento Educacional Especializado

Os estudos sobre o Atendimento Educacional Especializado, um suporte facilitador

do processo de ensino-aprendizagem, começaram a ser explorados mais recentemente na Educação Física, sendo a primeira pesquisa sobre essa temática desenvolvida apenas, aproximadamente, 10 anos após as discussões sobre a Inclusão Educacional serem difundidas na área.

Em um estudo inicial, Costa (2009) realizou uma primeira análise acerca da forma de funcionamento dessa modalidade de ensino, notando, naquele momento, dificuldades na realização do mesmo devido à precariedade de recursos materiais e de capacitação profissional necessários para tal.

Nos estudos sequenciais, Mendes K. A. M. (2010) e Souza (2013) verificaram, ainda, uma dificuldade de acesso dos alunos a esse atendimento, a ausência de uma atuação conjunta e colaborativa entre o professor de Educação Especial e os responsáveis pelas demais disciplinas, além de conflitos acerca do horário para o oferecimento do mesmo, com sua oferta não sendo realizada apenas no horário contraturno ao da escola, como estabelecido legalmente.

Após essa análise geral do funcionamento dessa modalidade de ensino, Beltrame (2013) desenvolveu uma pesquisa focalizando, especificamente, o funcionamento do programa de Esporte Adaptado componente a este atendimento. A autora constatou que os conteúdos explorados pelo programa reproduziram uma dificuldade já conhecida da Educação Física – o entendimento da função, objetivo e finalidade dos seus conteúdos dentro de um contexto educacional –, sobrepondo a competição, com a busca de rendimento e vitória, às práticas formativas alicerçada pelas ações solidárias e participativas. A autora refletiu que o esporte adaptado, enquanto programa do atendimento educacional especializado, deveria priorizar a participação, a socialização e a democratização do acesso ao esporte, além da formação do indivíduo. Destacou, assim, a necessidade de uma equipe de gestores para direcionar essa prática segundo uma orientação pedagógica inclusiva, além da capacitação dos profissionais atuantes com essa modalidade de ensino.

Citado em apenas quatro estudos até o momento, o tema de Atendimento Educacional Especializado mostrou-se como uma lacuna na área da Inclusão Educacional na Educação Física, pouco estudado e entendido de forma insuficiente em sua função, acabando por reproduzir as dificuldades apresentadas pela Educação Física, ao invés de auxiliar na superação das mesmas. As dificuldades em sua atuação tornam-se ainda mais dificultosas quando considerado que sua ação depende não apenas do professor de Educação Física, mas articula-se com os demais

membros da equipe escolar, como professores e gestores. Com isso, as dificuldades inerentes à área da Educação Física somam-se com às já presentes na atuação desses membros da comunidade escolar, no funcionamento colaborativo da instituição educacional e no próprio processo inclusivo.

Entre tantos conflitos e dúvidas, esta se delineia como uma linha de pesquisa urgente de maiores investigações para esclarecer sobre os conflitos presentes e orientar o processo das intervenções a serem feitas para que esta seja de fato contributiva beneficentemente para os alunos que dela necessitam.

#### \* Avaliação

Com o tema da Inclusão Educacional desenvolvido progressivamente na Educação Física, dois autores se empenharam na construção de instrumentos de avaliação para essa realidade, principiando uma organização e amadurecimento metodológico para essa área de pesquisa.

A princípio, Rodrigues (2002) elaborou um instrumento de observação para auxiliar o professor de Educação Física a gerir a inclusão educacional, tendo por objetivo avaliar as interações ocorridas dentro de um grupo de alunos durante as práticas de atividades motoras. Para isso, foi composto por planilhas, sendo a primeira formada por um registro individual e grupal da ocorrência, ou não, das habilidades de relacionamento de prontidão, parceria, persistência, incentivo, insulto, criação e inibição durante as atividades. Já a segunda foi composta pelas atividades motoras realizadas durante a aula (divididas em habilidades motoras fundamentais e tipos de jogos), identificando o objetivo da atividade, as habilidades, o domínio, a estrutura e os materiais requeridos.

Este pode ser considerado como um trabalho pioneiro dentro da Inclusão Educacional na Educação Física, ao explorar a avaliação para além do “saber fazer” e considerando a relevância das interações sociais para a realização de uma atividade. Contudo, além de não ter sido submetido a um processo de validação, a existência de planilhas com número elevado de quadros a serem preenchidos, assim como uma organização não clara e objetiva dos mesmos, associados à complexidade dos conceitos acadêmicos empregados, dificultaram seu emprego na realidade escolar de uma forma rápida e fácil ao cotidiano já atarefado e complexo dos

professores.

Na sequência, superando as dificuldades do instrumento acima, Salerno (2009) construiu e validou o denominado “Instrumento de avaliação da interação entre alunos com e sem deficiência na Educação Física Escolar”, direcionado à avaliação do processo de inclusão no cenário escolar. Esse instrumento foi constituído por 4 eixos temáticos os quais são analisados quanto a sua existência/ocorrência, ou não, em cada aula, sendo eles a “Acessibilidade” (referente à presença de estruturas físicas adaptadas na escola); “Conteúdos da Educação Física” (apontando o conteúdo trabalhado e a forma de exploração do mesmo); “Atitudes e estratégias do professor durante o tempo das aulas”; “Atitude do aluno com deficiência” e “Atitude dos alunos sem deficiência”. A autora sugeriu tal instrumento como uma possibilidade de acompanhamento do caminhar da construção do processo inclusivo em diferentes aspectos, servindo como base para a elaboração de ações escolares, pesquisas acadêmicas e ações governamentais segundo as necessidades encontradas.

Nesta segunda proposta, foi alcançada maior clareza e facilidade para a aplicação do instrumento, possibilitando sua utilização não apenas por pesquisadores, mas também pelos próprios professores e demais membros da equipe escolar, contribuindo com a possibilidade de uma atuação autônoma e crítica destes ao analisar sua própria prática, identificar dificuldades e refletir em alternativas para solucioná-las; possibilitou, ao professor de Educação Física, se tornar autor de sua prática, conduzindo-a segundo as necessidades que se apresentarem, ao invés de esperarem por ações determinadas pela área acadêmica ou instâncias superiores.

A construção desses instrumentos mostrou uma consolidação da área de pesquisa de Inclusão Educacional na Educação Física, proporcionando um acompanhamento do processo inclusivo a partir de critérios e particularidades específicos da Educação Física. Além disso, o segundo instrumento conseguiu unir as discussões teóricas inclusivas com os novos entendimentos da área segundo os ideais do movimento renovador, se constituindo em um instrumento de avaliação completo e atualizado perante os conhecimentos vigentes na Educação Física.

#### **5.2.3.1.3 Processo inclusivo global**

Se as particularidades do processo educacional inclusivo foram alvo de muitas

produções acadêmicas, como as citadas nos itens anteriores, uma análise da inclusão de uma forma mais global e abrangente também foi desenvolvida.

No primeiro estudo produzido por esse delineamento de pesquisa, Silva (2001) indagou sobre as principais dificuldades para a consolidação de uma educação inclusiva, as quais, segundo relato dos docentes de Educação Física, seriam, naquele momento, a falta de recursos materiais e pedagógicos adaptados, a escassez de profissionais capacitados, as dificuldades no sistema de avaliação e os conflitos durante as interações entre alunos com e sem deficiência.

O autor Oliveira (2003) almejou maior compreensão dessas objeções retratando a temática da pessoa com deficiência já publicada no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte entre os anos de 1978 e 1999. Por meio desse trabalho, foi possível identificar que os estudos enfatizaram a ocorrência de obstáculos no estabelecimento de relações sociais e afetivas por essa população como impeditivos da inclusão educacional, em um imaginário pessimista dos demais a respeito das suas potencialidades.

Esse pessimismo se fez presente também quando Gorgatti (2005) focou especificamente o processo de inclusão de alunos com a condição de deficiência visual nas aulas de Educação Física de escolas regulares e especiais. Nesse estudo, os professores apresentaram uma tendência negativa em relação à inclusão devido ao fato de não se sentirem preparados para essa atuação, sendo que os docentes de escolas públicas acreditaram ter ainda maiores dificuldades devido à falta de recursos materiais. Já observando o desenvolvimento motor e social dos alunos com a dada condição de deficiência, estes, independente da escola, apresentaram desenvolvimento antropométrico semelhante, contudo os alunos de escolas especiais mostraram resultados superiores nos testes de aptidão física; esses alunos tiveram, ainda, uma percepção da importância das aulas de Educação Física de forma mais abrangente associando com a saúde e o convívio social, enquanto os discentes das escolas regulares às associaram, predominantemente, à prática esportiva, relatando pouco interesse nestas aulas devido ao fato de, muitas vezes, não participarem das mesmas. Assim, a autora considerou que as escolas regulares estariam fracassando na organização de aulas adequadas às necessidades dos alunos com deficiência, não contribuindo eficazmente com o desenvolvimento de suas capacidades.

Já sobre as condições específicas de síndrome de Down, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, o trabalho desenvolvido por Alves (2009) verificou que o processo inclusivo desses alunos nas aulas de Educação Física estava sendo marcado pela falta de

interação destes com os demais nas atividades de tempo livre e durante as aulas, sendo que os alunos com deficiência apresentavam pouca iniciativa nas interações e os demais da sala não demonstravam preconceito, mas momentos de indiferença.

Essas dificuldades apresentadas no contexto inclusivo foram compreendidas em anos seguintes por Costa (2009). O autor observou que a maior parte das obras que fundamentaram a metodologia de ensino da Educação Física não fizeram referências enfáticas em relação à população com deficiência, desprovendo de orientação prática à atuação dos professores em uma conjuntura de diversidades.

A reflexão sobre essa realidade foi similarmente exposta no estudo de Silva (2009). Ao investigar o conhecimento produzido nos programas de Mestrado e Doutorado das universidades de Educação Física brasileiras a respeito da Atividade Motora Adaptada, a autora relatou que essa pesquisa *stricto sensu* em Educação Física representava um espaço ainda novo, sendo compreensível a existência de conflitos para construí-la na prática – as primeiras pesquisas relacionadas à pessoa com deficiência na Educação Física surgiram entre as décadas de 1980 e 1990, tendo como foco o conhecimento das deficiências em seus aspectos biológicos; apenas as pesquisas seguintes passaram a focar a formação profissional, perspectivas da pessoa com deficiência no esporte e na inclusão sociocultural. Superando o pessimismo até então apresentado pelos autores, a autora afirmou que esta estaria se consolidando como uma área corajosa por abordar uma população em desvantagem em relação aos padrões de movimentos tão enfatizados durante a construção da Educação Física.

Além disso, a pesquisa de Abreu (2009) completou tais justificativas ao evidenciar que a inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar se mostrou permeada pela precariedade de políticas públicas para o desenvolvimento de uma escola inclusiva como um todo para além dos conflitos específicos desta área. Assim, a prevalência do modelo de integração nas escolas, com ausência de medidas práticas que estimulassem a interação entre todos foi relatado no estudo de Mendes K. A. M. (2010), assim como resquícios dos princípios de normalização e de práticas tecnicistas e esportivizadoras da Educação Física, conforme apontamento de Gomes (2011).

Por sua vez, Filus (2011), ao analisar o processo inclusivo no município de Hortolândia, confirmou a ocorrência das dificuldades serem, sobretudo, oriundas da coletividade, como na atuação conjunta de gestores, professores e familiares. Os gestores tenderam a atribuir a

responsabilidade da inclusão à contratação de professores qualificados, ausentando-se da atuação necessária; os professores de Educação Física e pedagogos fundamentaram-se em um discurso médico, relatando não receberem informações suficientes e sentirem-se despreparados para uma atuação adequada, solicitando formação continuada e apoio de professores especialistas; já os familiares não forneciam informações sobre a condição de seus filhos devido a um receio sobre o atendimento a ser oferecido para o mesmo e sobre uma possível recusa da sua matrícula.

Em meio a essa divisão de responsabilidades, estudos seguintes focaram a atuação do professor de Educação Física. Considerando a opinião dos próprios alunos com cegueira inclusos nas aulas de Educação Física das escolas regulares, Alves (2013) apontou que, mesmo sendo a inclusão naquele cenário prejudicada pela escassez de materiais adaptados, por falta de preparo dos profissionais e por episódios de preconceito que os afastavam das outras crianças, os respondentes atribuíram ao professor de Educação Física a responsabilidade em possibilitar sua inclusão durante as aulas, acreditando na necessidade deste adaptar as atividades para que eles pudessem participar, assim como do docente proporcionar conhecimento aos demais alunos sobre sua condição. De forma complementar, Souza (2013) defendeu que os impedimentos à inclusão se referiam a um desconhecimento docente sobre o conceito de inclusão, tanto acerca das legislações que a estabeleceram quanto das teorias acadêmicas que a elaboraram, culminando em entraves para a organização de ações para sua implantação.

Nesse momento, é compreensível que tanto os alunos como a comunidade escolar atribuam ao professor a responsabilidade por sua participação nas aulas, uma vez que eles vivenciam ou observam predominantemente o processo final da inclusão a ser realizado pelo docente, pouco visualizando a complexidade de fatores e de responsabilidades envolvidos nessa proposta educacional. Contudo, deve-se ressaltar que o docente atua apenas finalizando uma proposta educacional a qual necessita ser fundamentada nas ações de uma multiplicidade de partícipes da comunidade escolar, universitária e política, sendo inviável uma única classe profissional, qualquer que seja ela, efetivar uma proposta abarcadora de dimensões sócio-históricas e político-econômicas tão complexas.

Posteriormente a esse período inicial de contundentes críticas proferidas ao contexto inclusivo da Educação Física, impulsionadas pelas justificativas reflexivas sobre as dificuldades apresentadas, algumas observações positivas e sugestões para a área passaram a despontar. Dentre estas, Abreu (2009) expôs sugestões para a viabilização desse processo inclusivo no

âmbito escolar e acadêmico. Nas escolas, destacou a necessidade de um planejamento e de sistematização das aulas de forma que o professor pudesse construir didáticas abertas às experiências dos alunos e com diversificação de conteúdos. Já no âmbito acadêmico, sugeriu a pesquisa-ação como uma metodologia com relevante potencial de contribuição para a resolução das situações-problema que emergem durante esse processo de construção da educação inclusiva.

Por sua vez, Carvalho (2014) sugeriu uma intervenção prática na Educação Física Escolar por meio da proposta pedagógica de Célestin Freinet. A autora sugeriu que, apesar desta Pedagogia não se referir aos alunos com deficiência, ela traz ideais os quais se aplicariam a essa nova realidade inclusiva, como a necessidade de estabelecimento de uma educação humana, cooperativa e afetiva, com adaptação da escola à realidade do aluno, centrada neste sujeito, em suas características e necessidades. A autora desenvolveu, na sequência, adequações das técnicas elaboradas por Freinet como possibilidades de trabalho a ser aplicadas com os alunos com deficiência no contexto da Educação Física Inclusiva, como texto-livre e jornal-mural, pelos quais poderiam ser discutidos com todos os alunos da sala os ideais inclusivos, construídos materiais impressos e divulgados para a comunidade escolar, dentre outras possibilidades.

Já Sanches Junior (2014) desenvolveu uma proposta de efetivação de ações inclusivas pela gestão pública por meio de uma abordagem de resolução de problemas complexos. O autor entendeu a inclusão como um problema complexo, o qual engloba o homem e sua relação com o contexto, ao contrário do problema não complexo, que é analisado apartado da realidade. A resolução de problemas complexos, como a inclusão, dificilmente seria alcançada com ações isoladas, mas exigiria competências plurais de equipes transdisciplinares por um processo de decisões a serem escolhidas para a resolução deste problema, fazendo simulações e gerando alternativas. Considerando a inclusão permeada por uma complexidade de fatores, observou que, se utilizada essa abordagem poderiam ser encontrados caminhos, estratégias e soluções consistentes e eficazes.

Por fim, Siquara (2015) propôs um processo inclusivo na Educação Física por meio da teoria marxiana. Nesta perspectiva, a autora entendeu que a formação humana deveria ser destinada à educação dos sentidos sociais para uma formação plena, com o sujeito se constituindo na presença do outro. Por conseguinte, concluiu que os processos de inclusão na Educação Física Escolar deveriam ser inatos ao âmbito escolar, uma vez que a escola seria em sua essência democrática, devendo sua atuação ser destinada ao acolhimento da diversidade para a

socialização de conhecimentos em prol da formação humana.

Com a finalização da apresentação dos estudos sobre essa categoria temática, nota-se que as dificuldades despontaram em tópicos relacionados às interações entre os alunos, à atuação inadequada dos professores, às dificuldades das próprias instituições de ensino, como recursos materiais e físicos, além de precariedade de políticas públicas de apoio a essa implantação. Observa-se um cenário de dificuldades cujas raízes remontam às questões de formação profissional, de elaboração de políticas públicas e de convívio social que extrapolam as especificidades da área da Educação Física. As responsabilidades do professor de Educação Física não podem ser negadas, assim como as carências de capacitação teórico-prático desse profissional já apresentadas nos itens anteriores, mas a transformação desse quadro para o alcance de uma educação de qualidade para todos transcende sua atuação e exige uma atuação e esforço coletivo.

De forma geral, um avanço pode ser verificado no campo das pesquisas acadêmicas desta categoria, com os estudos mais recentes passando a focalizar discretamente diferentes objetivos, variadas condições de deficiência, consideração às diversidades de populações alvo pesquisadas, abertura às próprias pessoas com deficiência para expressarem suas opiniões e anseios, assim como uma tendência ao desenvolvimento de pesquisas de intervenções a serem aplicadas na prática, o que pode contribuir com a superação da tão citada dicotomia entre a teoria e a prática apresentada nos itens anteriores.

Sendo a Inclusão Educacional na Educação Física ainda recente enquanto área de pesquisa, observa-se uma ampliação vagarosa, mas persistente, na consideração dos diferentes vieses envolvidos nessa questão, bem como da conscientização e da busca por superação das dificuldades apresentadas.

#### **5.2.3.1.4 Breve reflexão sobre os estudos**

Os estudos de pós-graduação em Educação Física elencaram uma série de temas que contribuíram com a construção inclusiva no contexto da Educação Física, nos proporcionando entendimentos sobre as dificuldades, mas também acerca de possibilidades de caminhos a serem percorridos. Uma síntese desses conhecimentos produzidos está exposta no quadro a seguir:

**QUADRO 5 - Conhecimentos produzidos na Educação Física sobre a inclusão da pessoa com deficiência até 2015**

<b>TEMAS</b>	<b>DIFICULDADES RELATADAS</b>	<b>PROPOSTAS SUGERIDAS</b>
<b>Formação de professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplina de EFA isolada na grade curricular do ensino superior, sem padronização quanto ao seu objetivo e conteúdos, com ênfase em aspectos biológicos e desprovida de estratégias para associar as teorias com a prática.</li> <li>- Pequena quantidade de estudos orientando a formação continuada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na disciplina de EFA, padronizar os seus objetivos e conteúdos nacionalmente; associar a teoria com a prática, como por meio de projetos de extensão e de uma formação reflexiva; e englobar diferentes dimensões, como a social, cultural, psicológica, educacional e política.</li> <li>- Incluir temas sobre a PCD em todas as disciplinas da grade curricular do curso de Educação Física.</li> <li>- Organização de programas de formação continuada visando reconstruções didático-metodológicas, fundamentadas nas teorias acadêmicas e dirigidas pelas necessidades apresentadas por cada realidade.</li> </ul>
<b>Particularidades presentes nas instituições escolares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atuação docente sem qualificação para o contexto inclusivo, com inadequações quanto à organização didático-metodológica segundo as necessidades apresentadas pelos alunos com deficiência.</li> <li>- Ocorrência de constantes dificuldades na interação entre alunos com e sem deficiência.</li> <li>- Atendimento educacional especializado realizado de forma desvinculada dos objetivos educacionais, com precariedade de recursos físicos e pedagógicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A responsabilidade em efetivar a inclusão escolar deve ser compartilhada com toda a comunidade escolar e não atribuída apenas ao professor.</li> <li>- O gestor necessita atuar de forma mais próxima e colaborativa dos professores para orientá-los em suas dificuldades, segundo uma perspectiva de educação inclusiva.</li> <li>- Em relação à atuação docente, pode-se explorar uma didática fundamentada na individualização, considerando a heterogeneidade dos alunos. Necessita-se focar no aluno e em suas capacidades, e não na deficiência e em suas limitações; pode-se empregar um aluno tutor para auxiliar o aluno com deficiência, além de estimular a automotivação do docente.</li> <li>- Sobre os alunos, sugere-se que estes sejam estimulados a se tornarem críticos e autônomos para atuarem de forma inclusiva na sociedade; o professor necessita orientar o contato inicial e a comunicação entre os alunos com e sem deficiência, estimulando o desenvolvimento de relações interpessoais positivas e respeitadas; além de poder utilizar a ludicidade para favorecer interações positivas ente os alunos.</li> <li>- A capacitação do professor do atendimento</li> </ul>

	<p>educacional especializado em Educação Física necessita direcioná-lo a atuar segundo os objetivos do contexto educacional inclusivo, agindo em colaboração com os demais profissionais da escola.</p> <p>- Utilização, pelos professores de Educação Física da escola regular, de instrumentos construídos academicamente para avaliarem e acompanharem a construção da inclusão nas suas aulas, adquirindo autonomia para identificar dificuldades e intervirem para solucioná-las.</p>
<p><b>Processo inclusivo global</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de gestão educacional, capacitação pedagógica, políticas públicas e infraestrutura material e física insuficientes para uma educação inclusiva.</li> <li>- Ausência de orientações didáticas e metodológicas para a atuação inclusiva por parte das teorias acadêmicas da Educação Física.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Implantação de formação continuada direcionada a todos os membros da equipe escolar para capacitá-los e direcioná-los a uma atuação conjunta e colaborativa.</li> <li>- Atuação pedagógica objetivando a aprendizagem do aluno com deficiência e não apenas sua socialização; utilização de um planejamento com diversificação de conteúdos e aberto às experiências dos alunos.</li> <li>- Exploração de propostas educacionais já consolidadas, aproximando-as do contexto inclusivo.</li> <li>- Uso da abordagem de resolução de problemas complexos para solucionar as dificuldades na construção da inclusão na realidade escolar.</li> <li>- Aproximação das atividades acadêmicas com a realidade escolar, explorando metodologias como a pesquisa-ação para auxiliar na solução de problemas vivenciados, vinculando a teoria com a prática.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

As pesquisas têm mostrado um processo de implantação da inclusão na Educação Física Escolar caminhando entre avanços e retrocessos. As dificuldades têm despontado e os pesquisadores se empenhado em identificá-las e, a partir de momentos recentes, superá-las. Neste âmbito, há um entendimento ainda predominante de ser o professor o ator principal do processo inclusivo, com quantidade considerável de estudos enfatizando questões pertinentes à sua formação inicial ou atuação – temas estes que inauguraram os dois primeiros estudos produzidos na área.

Em relação à tão citada formação docente, os cursos de graduação têm caminhado

para uma fase de adequação frente a esse novo cenário educacional, contudo ainda necessitando da implantação de medidas relevantes como uma padronização de currículos, a inserção de discussões sobre essa temática nas disciplinas de toda a grade curricular, a vinculação entre a teoria e a prática, uma formação reflexiva e, em muitos casos, maior qualificação do quadro docente para a atuação com essa temática. Esses cursos superiores estão apresentando sinais de reestruturação, mas ainda sem alcance de uma total contribuição de seus conteúdos para a prática profissional.

Apesar de este tema estar retratado na maioria dos estudos sobre Inclusão Educacional na Educação Física, seus resultados mostraram a necessidade de continuar a serem analisados, uma vez que ainda não se encontram em consonância com a proposta inclusiva. Contudo, um novo objetivo deve ser delineado por essas investigações, caminhando para além da identificação de dificuldades, isto é, sugerindo e implantando possibilidades de organizações metodológicas nos cursos de formação em Educação Física, para que estes superem a predominância de aulas teóricas expositivas e insiram estratégias que estimulem a associação da teoria com a prática de forma reflexiva pelos alunos.

Deve-se reiterar, no entanto, a compreensão de essas reconstruções acadêmicas não serem um procedimento de fácil e rápida implantação, uma vez estão atreladas aos fatores político-históricos permeados por aspectos socioeconômicos. O aumento expressivo no número de cursos de Educação Física induzido pela intenção política em expandir o ensino superior como contributivo à formação de profissionais para o desenvolvimento nacional, expansão esta desarticulada de medidas significativas para a qualificação dos mesmos, pareceu contribuir com os impasses na efetivação inclusiva uma vez que os resultados dos estudos convergiram, em muitos momentos, para dúvidas sobre a própria Educação Física – o que é e qual a sua função. Na prática os professores ainda mantêm entendimentos errôneos não apenas sobre a inclusão, mas principalmente sobre a Educação Física enquanto disciplina escolar, conservando conhecimentos defasados, já percebidos cientificamente como equivocados, como ao focar o aspecto biológico e a ênfase em gestos motores técnicos padronizados entre os alunos o que, conseqüentemente, dificulta a participação de todos com respeito às suas diferentes características e necessidades. O movimento renovador iniciado na década de 1980 tem influenciado, mas ainda não se efetivado completamente na prática, com uma premente necessidade de atualização e qualificação dos cursos de formação inicial.

Consequentemente, em sua atuação cotidiana, os docentes não se sentem capacitados para uma prática adequada devido à ausência de conhecimentos e de orientações para uma intervenção com qualidade, o que tem prejudicado a participação efetiva do aluno com deficiência nas atividades escolares, assim como todo o relacionamento entre os alunos, que tem sido dificultado não pelo preconceito, mas pelo não conhecimento sobre como interagir com essas pessoas devido à carência de uma orientação educacional.

Nessas circunstâncias, é similarmente iminente a necessidade de desenvolvimento de medidas para o auxílio ao trabalho dos que já se encontram em atuação, abarcando tanto discussões de atualização teórica quanto possibilidades de intervenções na prática, as quais ainda são ausentes pelos estudos produzidos na área, de forma a construir uma formação continuada contributiva à qualificação da prática docente e não refletora de seus problemas e atuações equivocadas.

Cabe ao ensino superior consolidar a finalidade, o objetivo e a forma de exploração da Educação Física no contexto educacional, já produzidos há décadas; cabe também aos professores em atuação se empenharem em investigar e reconstruir continuamente seus conhecimentos sobre a área em que atuam. Sem a reformulação dos cursos de graduação e a implantação de uma formação continuada fundamentada nas novas pedagogias reflexivas inclusivas e sem a atuação pró-ativa dos docentes para se qualificarem continuamente, a prática da Educação Física permanecerá fadada à precariedade não apenas para alunos com alguma condição de deficiência, mas para todos os estudantes.

Todavia, sem abster-se das responsabilidades, deve-se refletir: o professor é realmente o ator principal desse processo inclusivo, ou apenas o ator final, ou seja, quem efetua na prática as ações as quais devem ser planejadas e organizadas conjuntamente por uma multiplicidade de profissionais?

De forma geral, há um “empurra-empurra” ao invés de um agir colaborativo entre os integrantes da equipe escolar, um atribuindo ao outro, ou a um fator externo, a responsabilidade de promoção da inclusão educacional. Tais atitudes refletem uma falta de conscientização sobre a inclusão ser um fenômeno coletivo dependente de toda a comunidade escolar, englobando professores, gestores, alunos, familiares, profissionais multidisciplinares, políticos, dentre outros.

As dificuldades para a consolidação desse processo aparentam estar mais relacionadas ao sucateamento do sistema educacional nacional e dos cursos de formação de

professores do que especificamente às características das condições de deficiência. A inserção de pessoas com deficiência nas escolas regulares, com a determinação do oferecimento de um ensino de qualidade a estas, tem apenas ressaltado dificuldades já tão rotineiras nesse sistema de ensino, como as presentes no estabelecimento de trabalhos colaborativos entre os membros da comunidade escolar, no uso de técnicas de avaliação, na forma de planejamento de aulas de Educação Física, no trabalho com a afetividade e valores humanos.

Não cabe, nesse momento, negar a implantação da educação inclusiva devido a uma defasagem já presente há décadas na educação brasileira. Mas, é urgente um processo de redirecionamento de todos os temas dessa área de pesquisa para a elaboração de possibilidades de intervenções práticas associadas ao contexto teórico para auxiliarem na organização de um ensino de qualidade para todos, conscientes e almejando contribuir com a superação dos entraves impostos por um sistema educacional com tamanhas fragilidades. Afinal, o sistema educacional inclusivo está influenciado por esse contexto precário, mas não é determinado pelo mesmo.

Desperdiça-se no sistema educativo uma energia desproporcionada a procurar culpados, quando o que há são problemas que não podem resolver-se a não ser considerando-os normais e enfrentando-os com método. Ninguém poderá acusar um problema por não estar resolvido! É aquele que o enfrenta que faz a diferença, ao encontrar, ou não, uma solução (PERRENOUD, 2002, p. 19).

## **6 PRÁTICA PROFISSIONAL: ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PERANTE A INCLUSÃO EDUCACIONAL**

A verdadeira paciência, associada sempre à autêntica esperança, caracteriza a atitude dos que sabem que para fazer o impossível, é preciso torná-lo possível. E a melhor maneira de tornar o impossível possível é realizar o possível de hoje (PAULO FREIRE).

O fazer docente em um ambiente escolar é uma atuação fundamentada por dois principais elementos: a legislação, a qual define os deveres desse profissional perante os direitos daqueles que usufruem de sua prática; e o conhecimento acadêmico, fornecendo uma capacitação inicial e contínua para qualificar esse professor segundo as exigências de sua profissão.

Conforme apresentado nos capítulos anteriores, a legislação nacional alusiva à educação da pessoa com deficiência foi redefinida a partir de documentos como a Constituição de 1988 e da LDB de 1996, por meio das quais passou a ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1990, 1996). Consequente a ambas as determinações, ações legais foram promulgadas continuamente para regulamentar a inclusão educacional no Brasil, com Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação de formação de professores e Parâmetros Curriculares Nacionais para as disciplinas da educação básica.

Concomitante às reestruturações conceituais das políticas públicas, as pesquisas acadêmicas destinaram-se a compreender e averiguar o caminhar desse processo de implantação das novas propostas educacionais, estabelecendo as bases teóricas e definindo quais as adequações físicas e pedagógicas necessárias de serem desenvolvidas.

Contudo, autores passaram a relatar a permanência de uma distância entre as teorias acadêmicas e as determinações legais produzidas sobre a inclusão educacional e a forma como esta vem se desenhando na comunidade escolar, descrevendo a ocorrência de contínuas dificuldades de fazer do planejamento teórico uma realidade prática (SILVA; SEABRA JUNIOR; ARAÚJO, 2008).

Questiona-se, por conseguinte, como os conhecimentos legais e acadêmicos têm influenciado e contribuído com a transformação da prática do professor de Educação Física da educação básica em sala de aula.

Torna-se indispensável, assim, a identificação de possíveis lacunas presentes entre

esses três elementos – legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional –, para uma possível reflexão que proporcione possibilidades de superação das mesmas, de forma a facilitar a construção da Educação Física Escolar segundo as determinações e propostas inclusivas legais e acadêmicas. Para isso, uma análise desse terceiro elemento é indispensável, assim como empreendido com os elementos anteriores.

### **6.1 A prática profissional: resultados e discussões**

Para uma análise da prática desempenhada pelo profissional de Educação Física no ambiente escolar, um município foi selecionado para ter suas características investigadas, culminando na realização de uma pesquisa na cidade de Americana, São Paulo, conforme detalhado no item 2.6. Sem deixar de considerar as peculiaridades de cada localidade, a forma de ocorrência do processo inclusivo nesta cidade pode fornecer um quadro sobre como essa proposta tem se efetivado de uma forma geral nas escolas brasileiras.

Dos 24 professores de Educação Física atuantes no ensino fundamental no município de Americana, 50% concordaram em colaborar com a pesquisa e responderam ao questionário, os demais alegaram falta de tempo e opção voluntária em não participar do estudo, explicitando um distanciamento entre esses professores e o contexto das pesquisas acadêmicas.

Essa dificuldade em envolver professores como contribuintes às atividades de pesquisa também foi evidenciada por Nascimento (2012). Em um estudo sobre a formação continuada, o autor encaminhou um convite a 87 professores efetivos de Educação Física, dos quais obteve apenas oito respostas, sendo que seis professores demonstraram pleno interesse em participar e dois responderam que gostariam de ouvir a proposta pessoalmente para depois decidir quanto a sua participação.

Do mesmo modo, Mendes K. A. M. (2010) apontou dificuldades em desenvolver pesquisas que contassem com a participação de professores de escolas regulares, dificuldades estas marcadas pela fuga e recusa na participação. Tais atitudes podem ser consequências, segundo a autora, da ausência de retorno dos pesquisadores com o trabalho final aos professores, os quais acabam não tendo acesso ao resultado alcançado; além da existência de incômodo e insegurança docente em terem analisadas suas práticas pedagógicas.

Nesta conjuntura, pode-se apontar que alguns fatores apresentam-se como

influenciadores da aproximação ou afastamento dos professores com as atividades de pesquisa. Tardif e Zourhlal (2005) destacaram que o maior interesse dos docentes pela pesquisa é diretamente proporcional ao seu nível de escolaridade (níveis mais altos trazem maiores possibilidade de aproximação com o universo dos debates acadêmicos, tornando-o mais positivo às atividades de pesquisa), às suas condições de trabalho, ao reconhecimento e à valorização profissional (as quais, se positivas, conduzem à maior disponibilidade e disposição para se interessarem nos resultados das pesquisas e se capacitarem continuamente). Por outro lado, esse interesse é inversamente proporcional à falta de tempo e à desvalorização profissional, as quais exigem o investimento de esforços na sobrevivência às particularidades e dificuldades enfrentadas pela profissão, afastando-os de quaisquer que sejam as outras atividades.

Pode-se, ainda, citar como outra questão que, associada às já apresentadas, influenciam negativamente a participação dos professores em pesquisas acadêmicas, a falta de contato docente com as metodologias e as práticas de pesquisas comumente realizadas no âmbito acadêmico.

Os professores da rede escolar demandam de aproximação com o universo acadêmico tanto no nível de formação inicial, com disciplinas e práticas que discorram sobre a relevância da participação e também sobre a elaboração de pesquisas, quanto no nível de formação continuada, fazendo parcerias com universidades para a identificação de dificuldades e a organização de propostas de intervenções para a superação das mesmas em cada localidade. Tais aproximações possibilitariam, também, um agir docente com maior autonomia e criticidade para organizar sua prática, estimulando o desenvolvimento de pesquisas pelos próprios professores acerca das particularidades do seu cotidiano, analisando e reorganizando sua prática pedagógica quando assim se mostrasse necessário.

Já aos pesquisadores, cabe um redirecionamento de suas ações para contribuírem com a superação desse abismo entre si e os professores escolares, o que pode ser iniciado pelo oferecimento de um retorno à instituição com os resultados de suas pesquisas e as possíveis contribuições benéficas àquela realidade, como por meio da organização de palestras ou relatórios direcionados aos sujeitos após o término do estudo. Também é válida uma aproximação da universidade com o contexto escolar desenvolvendo os conhecimentos de forma colaborativa com os professores, substituindo uma prática corriqueira de entendê-los apenas como fornecedores de dados para uma na qual se tornam participantes ativos na compreensão e possível

transformação de uma realidade.

Contudo, entende-se que a alteração desse quadro não decorre apenas de ações pontuais de ambos os profissionais, mas advém de reconstruções mais complexas nas variadas dimensões que as envolvem, como de reorganizações dos cursos de formação de professores a partir de uma metodologia investigativa, de reestruturações das agências de pesquisas valorizando e estimulando estudos de aproximação e intervenção na realidade social, associados ao desenvolvimento de uma cultura de participação dos professores escolares em se envolverem em atividades investigativo-reflexivas.

Se as universidades precisam estar dispostas a essa transformação na interação estabelecida com seus sujeitos de pesquisa educacional, os professores escolares também têm de se empenhar em uma atuação autônoma e crítica da sua prática e da realidade na qual estão inseridos.

Portanto, foi realizada uma pesquisa de Inclusão Educacional na Educação Física em um contexto já entremeado pelo distanciamento entre professores escolares e pesquisadores acadêmicos, conjuntura esta que mostra a escola como um terreno de inúmeros conflitos antecedentes ao concernente à inclusão do aluno com deficiência.

Isto posto, são apresentadas abaixo as principais considerações obtidas com essa pesquisa por meio da categorização de seus resultados em três tópicos: um inicial no qual foi caracterizado o perfil pessoal e de formação dos professores de Educação Física em atuação nas escolas do município investigado, um seguinte sobre as fontes de conhecimento utilizadas por esses docentes para fundamentarem sua prática e uma categoria final abarcando uma reflexão sobre a prática destes professores no atual cenário proposto de inclusão educacional.

### **6.1.1 Caracterização dos professores**

Inicialmente, foi retratado o perfil dos professores de Educação Física dessa rede de ensino quanto aos seus dados pessoais e também à formação, almejando uma compreensão sobre a busca de capacitação dos mesmos para uma atuação compatível com as novas propostas educacionais estabelecidas:

**TABELA 4 - Caracterização dos professores de Educação Física participantes desse estudo**

<b>IDADE</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>INSTITUIÇÃO DE GRADUAÇÃO</b>	<b>DATA DE FORMAÇÃO INICIAL</b>	<b>PÓS-GRADUAÇÃO/ FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	<b>EXPERIÊNCIA DOCENTE</b>
26	Feminino	Particular	2011	Não realizada	01 ano
30	Feminino	Particular	2007	Especialização em Fisiologia (2009)	03 anos
33	Masculino	Particular	2003	Especialização em Educação Física Escolar (2008); Graduação em Pedagogia (2012)	09 anos
36	Masculino	Particular	2001	Não realizada	05 anos
41	Feminino	Pública	1997	Especialização em Psicopedagogia (2011)	17 anos
43	Feminino	Pública	1993	Especialização em Dança e Consciência Corporal (2009); Curso de atualização inclusiva (2012,2013)	21 anos
44	Feminino	Particular	1994	Especialização em Psicopedagogia (2011)	20 anos
47	Feminino	Pública	1988	Especialização em Pedagogia do Movimento (2007); Atualização inclusiva (s/d)*; Yoga (2005)	23 anos
47	Feminino	Particular	1988	Especialização em Psicopedagogia (2011)	24 anos
49	Feminino	Particular	1986	Especialização em Dança e Expressão Corporal (2011)	24 anos
51	Feminino	Particular	1984	Atualização inclusiva (1990); Especialização em Dança e Consciência Corporal (2008)	30 anos
51	Feminino	Particular	1984	Graduação em Pedagogia (1991); Especialização em Pedagogia do Movimento (2002) e em Psicopedagogia (2011); Curso em Educação Física e Esporte: Inclusão	31 anos

Legenda: \*(s/d): sem data  
Fonte: Elaborado pela autora.

Esta rede de ensino apresentou-se composta, predominantemente, por professores do gênero feminino (83,35%), com faixa etária acima de 40 anos (66,6%), com média de idade de 41,5 anos, e tempo de experiência docente igual ou superior a 20 anos (58,33%), com média de tempo de experiência docente de 17,33 anos. Prevalendo o gênero feminino no quadro de professores desse município, o número de sujeitos do gênero masculino, sendo insuficiente, não possibilitou conclusões contundentes sobre uma possível influência dessa variável sobre os dados obtidos por meio desta pesquisa.

Já em relação à formação, os professores sujeitos desse estudo, em sua maioria, a obtiveram em instituições de ensino superior particulares (75%). Foram citadas a realização de cursos de especialização por 83,33% dos docentes, contudo, nenhum especificamente sobre a inclusão educacional ou a pessoa com deficiência; sendo eles referentes à Especialização em Dança e Consciência Corporal, Dança e Expressão Corporal, Fisiologia, Pedagogia do Movimento, Educação Física Escolar e em Psicopedagogia; graduação em Pedagogia; e formação para Instrutor de Yoga.

O tema da inclusão educacional apareceu somente como conteúdo de cursos de atualização profissional, citados como realizados por um percentual de 33,3% dos respondentes. Resultados semelhantes foram apontados nos estudos de Costa (2009) e Gomes (2011), os quais visualizaram que, mesmo os professores requisitando cursos de atualização e de formação continuada para uma atuação inclusiva, eles atuam de forma muito tímida para superar esses entraves, com pouca iniciativa para a realização de cursos nessa área.

Contribuindo com essa fragilidade acadêmica, também foi notado que 41,6% dos docentes tiveram uma formação ainda desvinculada da Resolução nº03/1987, a qual instituiu a inserção de uma disciplina de Educação Física Adaptada nos cursos superiores de Educação Física, bem como da LDB/1996, a qual oficializou a política educacional inclusiva com a exigência de uma adequação dos cursos superiores para capacitarem os docentes para uma atuação compatível com essa proposta educacional. Outros 25% possuíram uma formação já com possíveis considerações sobre a pessoa com deficiência, conforme proposto pela referida Resolução, mas realizada anteriormente às discussões inclusivas impostas pela LDB. Isso

equivale a dizer que, 66,6% dos docentes usufruíram de uma formação desprovida de conhecimentos para uma construção profissional alicerçada por práticas inclusivas com a população com deficiência.

Em contrapartida, os cursos de atualização profissional sobre inclusão escolar foram realizados por professores com faixa etária acima de 43 anos e com mais de 21 anos de experiência em docência escolar, mostrando uma busca por capacitação desses profissionais perante a nova realidade apresentada no seu contexto de trabalho e contribuindo com a superação dessa fragilidade da formação inicial.

Já os professores com faixa etária inferior à 43 anos não realizaram cursos ou atividades de atualização acerca dessa temática. Apesar da maioria destes já estar usufruindo de normalizações legais as quais impuseram a adequação dos cursos superiores para uma atuação compatível com a inclusão escolar, há um período necessário para a adequação dos mesmos, podendo estes não estar ainda de todo reconstruídos para proporcionarem uma formação adequada a esses profissionais. Mesmo em relação às formações iniciais mais recentes, os estudos têm demonstrado que esses cursos ainda não conseguiram capacitar totalmente um profissional para uma intervenção inclusiva na prática escolar, devido à manutenção de configurações curriculares com objetivos e metodologias ambíguas e divergentes (SILVA, 2011), do predomínio do modelo biomédico das deficiências sobre o aspecto educacional imbuído nas práticas pedagógicas (FILUS, 2011) e da teoria desvinculada da prática (SALERNO, 2014), exigindo que os professores se mantenham atualizados constantemente perante os diversos desafios inerentes ao magistério.

Muito se fala da falta de disposição dos professores com formação obsoleta em se capacitar para adequar uma prática há muito cristalizada a essa nova realidade. No entanto, esses dados mostraram um desinteresse maior por parte dos professores há pouco formados.

Para melhor compreensão desse cenário, pode-se recorrer a uma definição sobre as fases da carreira do professor, proposta por Huberman (2010) de forma consciente de que os tempos de docência sugeridos são aproximados e não estáticos, uma vez essa definição envolve fatores subjetivos como carga horária, condições de trabalho, reconhecimento e salário:

- Fase de entrada na carreira (até 03 anos de docência escolar): os professores vivenciam descobertas sobre as características dessa profissão e buscam sobreviver a um contexto de dificuldades e inseguranças;

- Fase de estabilização (de 04 a 06 anos de docência escolar): adquire-se um sentimento de pertença a essa categoria profissional;
- Fase de questionamentos e diversificação (de 07 a 25 anos de docência escolar): os docentes passam por momentos de reflexão sobre a sua atuação, adquirindo uma motivação em se atualizarem para a busca de novos desafios;
- Fase de serenidade, distanciamento, conservadorismo e lamentações (de 25 a 35 anos de docência escolar): pode conduzir os professores a se conformarem com a realidade profissional vivenciada ou a atuarem na mesma para transformá-la;
- Fase de desinvestimento (acima de 35/40 anos de docência escolar): quando os docentes se preparam para a finalização da carreira por meio do processo de aposentadoria profissional.

Embasado nas fases acima propostas, o estudo de Rossi e Hunger (2012) identificou que muitos dos professores em início de carreira, Fase 1, não demonstram pretensão em continuar na área, permanecendo devido a sua atuação ser alicerçada por um concurso público que supre uma necessidade financeira momentânea. Já os professores em fase de estabilização, Fase 2, têm apresentado uma tendência de se desmotivarem com a realidade encontrada, passando por situações de dúvida quanto à continuação na carreira. Apenas a partir da Fase 3, fase de diversificação, os professores têm atribuído, progressivamente, maior prioridade aos cursos de atualização com o intuito de inovar suas práticas, tendo em vista já terem passado por um processo de concretização da escolha profissional.

Dos sujeitos dessa pesquisa de até 45 anos de idade, sem atualização, 75% é composto por professores da primeira e da segunda fase, com até 06 anos de atuação no cenário escolar, o que pode justificar a ausência de cursos de formação continuada sobre a inclusão educacional devido a uma possível frustração pelos ideais almejados durante a formação não serem compatíveis com a realidade encontrada de dificuldades didático-pedagógicas, falta de apoio externo a sua atuação e desvalorização dessa profissão pelo cenário social e político, gerando um desinteresse pela atuação no contexto escolar e ainda ponderando sobre a possibilidade de alteração da área profissional.

Subentende-se que essa fase vivenciada na carreira, permeada por dúvidas, dificuldades e frustrações pode desmotivá-los a uma contínua capacitação docente, a qual ocorre apenas quando da decisão definitiva do indivíduo quanto a profissão a seguir, decisão esta que

traz consigo a dedicação e a responsabilidade profissional essenciais para uma incessante qualificação em sua atuação.

Há uma variedade de fatores que podem ser associados a esse contexto de falta de qualificação contínua, os quais, se por um momento, podem ser incorporados às possíveis causas desse resultado, por outro também podem desempenhar um papel para a superação dos mesmos por meio de sua reconstrução.

Inicialmente, a formação inicial despontou como elemento fundamental a essa discussão. Esse nível de ensino carece de uma reorganização não apenas em questões de conhecimentos sobre as condições de deficiência e as teorias inclusivas, mas, de acordo com Nóvoa (1995), para também propiciar um desenvolvimento pessoal e profissional crítico-reflexivo para que esse docente adquira autonomia para construir ativamente sua formação, proporcionando a aquisição de uma conscientização docente sobre o processo de formação ser contínuo e não pontual.

A formação continuada, por sua vez, ganhou destaque na medida em que os estudos mostraram uma ainda não adequação total do ensino superior para uma capacitação e atuação no contexto educacional inclusivo. Essa modalidade de ensino precisa ser desenvolvida de forma a considerar cada uma das fases da carreira do professor, com conteúdos e metodologias próprias às necessidades vivenciadas em cada momento. Não basta a implantação de programas expositivos aos professores há tempos em atuação, mas o momento vigente demanda de uma formação contínua destinada ao assessoramento às particularidades dos novos profissionais, assim como dos já em atuação há mais tempo, abarcando os novos ideais inclusivos de forma associada às metodologias que conduzam a uma prática autônoma dos mesmos.

Conjuntamente aos elementos formativos há também os subjetivos presentes em cada docente que influenciarão sua prática, como a disposição em aprender com as dificuldades que se apresentarem, em realizar formações continuadas se qualificando continuamente, a decisão de permanecer ou não na profissão, dentre outras. Dessa forma, ações pontuais podem ser estabelecidas pelas instâncias superiores, mas há uma escolha individual sobre como conduzir sua própria carreira. O professor não é apenas dependente das formações que lhe são impostas, mas deve ser entendido, e também deve se conscientizar de que é, um ser ativo na sua capacitação inicial e contínua.

Assim, preocupações despontam com essa discussão.

Entraves referentes à formação inicial e continuada desses professores transpareceram como possíveis dificultadores para uma atuação inclusiva, mostrando-se insuficientes em fornecerem conhecimentos teóricos e orientações didático-pedagógicas, assim como em contribuir com a construção de um profissional autônomo da sua prática. Além disso, um possível desânimo profissional dos professores de Educação Física, principalmente entre os iniciantes, em se qualificarem para atuarem no ambiente escolar parece acentuar a gravidade da situação vivenciada.

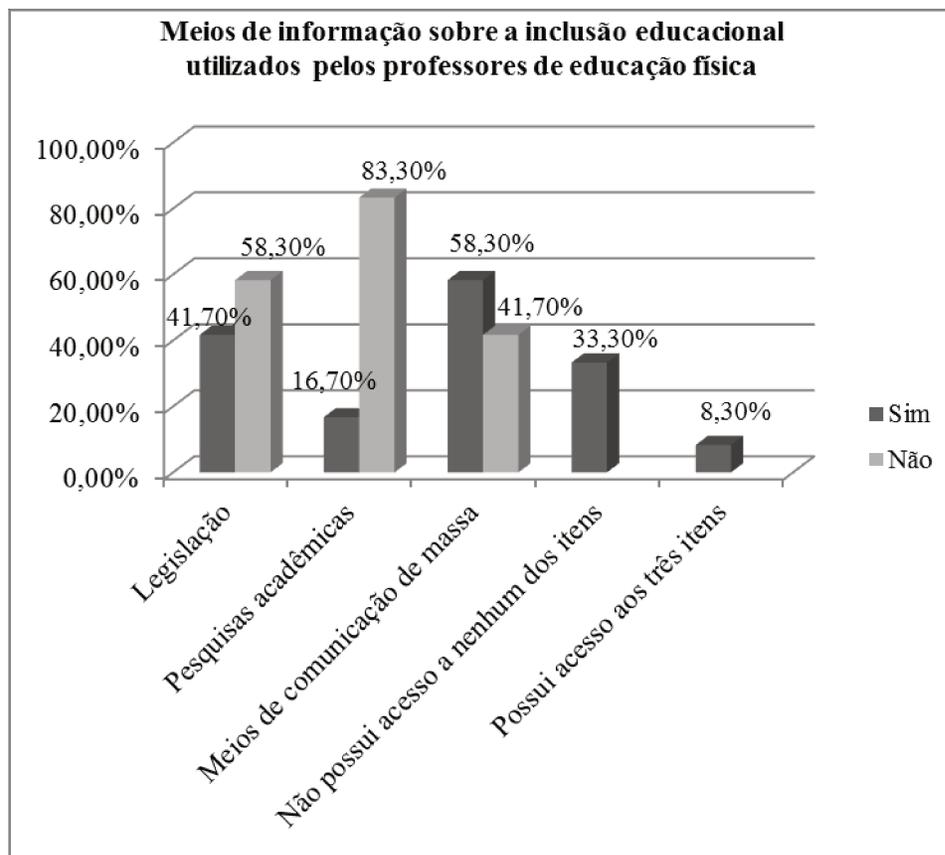
Essa conjuntura incide no futuro da Educação Física Escolar. Espera-se por uma geração de professores ávidos em disposição para a implantação dos novos ideais educacionais propostos tanto para a Educação Física, segundo o movimento renovador vivenciado na área, quanto para a escola, segundo as diretrizes inclusivas proclamadas legalmente. No entanto, esses novos professores mostraram-se não empenhados por essa transformação. Independente da fase de carreira que cada docente possa vivenciar, dentre as proposta por Huberman (2000), estas não justificam uma atuação descompromissada nem ausente de suas responsabilidades; seja no primeiro momento de atuação ou no antecedente a uma possível aposentadoria, o professor, consciente e intencionado, ou não, está influenciando o desenvolvimento de conhecimentos, práticas sociais, atitudes e valores em cada um dos seus alunos. As responsabilidades de um professor são incomensuráveis e um processo de conscientização dos estudantes e dos professores em atuação sobre as mesmas deve ser desenvolvido para que, independente das intenções profissionais de cada um, este ofereça um trabalho de qualidade enquanto estiver em atuação no cenário escolar, conforme exigido pela legislação educacional vigente.

### **6.1.2 Fontes de conhecimento para a atuação docente**

A prática pedagógica não é uma arte em estado finalizado, mas se constrói e reconstrói continuamente ao se relacionar intrinsecamente aos ideais socioeducacionais, políticos e econômicos em vigor a cada período histórico. Uma constante busca de conhecimentos deve permear a atuação profissional com reflexões e questionamentos acerca das dificuldades apresentadas assim como com a elaboração de ações de intervenção frente às diferentes realidades expostas.

Sabendo que a educação está subordinada à legislação nacional, constituída pela

formação acadêmica e influenciada pelos meios de comunicação de massa, foi questionado o acesso e o conhecimento dos professores sobre esses três itens, conforme exposto na Figura 16:



**Figura 16** – Gráfico dos meios de informação utilizados pelos professores de Educação Física desse estudo para a construção de conhecimentos sobre a inclusão educacional de alunos com deficiência.  
Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria dos professores dessa pesquisa, 58,33%, declarou não ter acesso à legislação nem às pesquisas acadêmicas elaboradas. Por sua vez, mais da metade dos profissionais participantes, 58,30%, afirmou contatar os meios de comunicação de massa.

Em relação à legislação, apenas 41,70% dos docentes relataram tê-la acessado, ou seja, 5 professores, os quais citaram ter conhecimento da LDB e do ECA por meio de cursos de atualização, leituras e reuniões pedagógicas. Destacaram como a importância dessas leis o fato de fornecerem orientações para auxiliarem o aluno com deficiência a participar das aulas. Dentre esse grupo, 4 professores possuíam mais de 40 anos de idade e de 20 anos de experiência docente, com a realização de atualização sobre inclusão educacional; sendo que 3 tiveram formação inicial em IES particular e 2 em IES pública.

Observa-se que a maior parte dos professores desconhecem o contexto e as orientações que direcionam sua atuação profissional. O estudo de Souza (2013, p. 58) encontrou considerações semelhantes ao coletar os dados por meio de entrevistas, afirmando que:

Notadamente nas entrevistas com os professores, os mesmos desconhecem por completo o texto da lei, uma vez que, um dos entrevistados garante ser a inclusão um decreto do MEC. Assim, em grande maioria afirmam também que a permanência do deficiente na escola é obrigatória, quando a lei afirma preferencialmente e não obrigatoriamente, demonstrando que o conhecimento sobre inclusão não só se dá nas fontes primárias de informação, ocorrendo sempre em fontes terciárias e na maior parte do tempo em “boatos” (no ouvi dizer que).

Essa falta de clareza quanto aos conceitos legais e políticos relativos à inclusão, segundo Matos e Mendes (2015), conduz a uma prática pedagógica alienada, com desconhecimento sobre quem é a população abarcada pela inclusão e quais as diretrizes e avaliações estabelecidas para esse trabalho inclusivo, induzindo a procedimentos conflitantes e vagos.

O acesso e a familiarização do docente com a legislação interferem incisivamente no conhecimento dos professores tanto sobre os direitos dos alunos quanto aos seus próprios deveres enquanto docentes, uma vez que esses documentos determinam o que é a proposta educacional da inclusão, além de como deve ser encaminhada a prática pedagógica para o alcance desse objetivo.

O conhecimento acerca da legislação inclusiva pode contribuir com o desenvolvimento de um olhar e uma atuação crítica dos docentes sobre a realidade educacional em que se encontram, ampliando o entendimento da ação inclusiva ao refletir sobre as necessidades e especificidades presentes e necessárias a essa nova proposta educacional (NOZI; VITALIANO, 2012).

Refletindo sobre a origem dessa carência de acesso, despontaram duas possibilidades de respostas, as quais não se opõem, mas se completam. No portal eletrônico do governo federal estão disponibilizados documentos de apoio, bem como toda a legislação, gratuitamente; portanto, a falta de acesso dos professores a esses materiais, verificado nesse estudo, sugere um desinteresse docente na busca por esse conhecimento. Por outro lado, associado a esse fator, dificuldades de encaminhamento desse material aos professores podem contribuir com os resultados encontrados. Programas de caráter nacional de apresentação desses documentos aos professores podem ser contributivos, como a implementação de palestras e grupos de

apresentação nas escolas, além de ações de orientação ao trabalho dos gestores para a organização de discussões acerca da legislação inclusiva com os profissionais de cada instituição.

Imersa nessa discussão, Munster (2013) enfatizou que as ações do professor devem ser respaldadas, além dos documentos legais, também por conhecimentos científicos, para que o mesmo seja capacitado a realizar as adaptações curriculares e metodológicas necessárias a um ensino de qualidade aos alunos com deficiência em uma perspectiva inclusiva.

Dessa forma, o segundo item analisado se refere ao acesso dos professores às pesquisas acadêmicas produzidas sobre o tema inclusivo. Um percentual de 16,70% dos respondentes afirmou recorrer a esses materiais, sendo que aqueles que o obtiveram, informaram ser por busca de exemplos de exercícios e informações, por meio de bibliotecas e cursos de atualização profissional. Dentre esses profissionais que tiveram acesso a esse item, todos possuíam mais de 40 anos de idade, com mais de 20 anos de experiência na docência escolar e formação em IES pública, somados à realização de cursos de atualização referentes à inclusão. Todos os que relataram ter acesso à pesquisa acadêmica também o obtiveram sobre a legislação.

Por esses dados, foi evidenciada uma escassez da interação docente, não apenas com as leis, mas também com os materiais acadêmicos. Resultado semelhante foi constatado pelo estudo de Souza (2013), o qual verificou que os professores apresentaram desconhecimento a respeito das legislações que estabeleceram a inclusão e também das teorias acadêmicas que a elaboraram, culminando em dificuldades para a compreensão do conceito e dos ideais imbuídos na inclusão educacional.

O distanciamento entre as determinações teóricas, sejam legais ou acadêmicas, e as atividades de atuação profissional mostraram-se presente.

Associado a essa discussão, foi nítida a intenção docente em obter, por meio desses estudos, propostas e orientações de caráter prático, com exemplos de intervenções e de atividades a serem aplicadas. Como visto na pesquisa de Cruz (2005), apesar dos professores questionarem itens referentes aos conhecimentos para fundamentar uma possível atuação inclusiva, o que de fato procuram são soluções pontuais para enfrentar as dificuldades apresentadas na realidade.

Desprende-se, dessa discussão, que barreiras para a construção da educação inclusiva podem ainda ser oriundas de ações fundamentadas em aspectos históricos de ênfase em atividades de caráter prático desprovidos de uma reflexão pedagógica a respeito das possibilidades e particularidades de tais ações. Uma formação reflexiva, por meio da qual ação,

reflexão e reorganização da ação ocorram continuamente é indispensável para o estabelecimento de uma educação de qualidade, superando a persistente busca por atividades prontas que remontam ao tecnicismo. Além disso, um possível entendimento da formação continuada como uma atividade secundária e desnecessária deve ser substituída por uma conscientização de ser esta a que possibilitará uma atuação mais tranquila e qualificada para esses profissionais continuamente; tal formação deve ser vista como um dos principais apoios, daqueles tão solicitados pelos docentes, para a atuação docente.

Na sequência, foram verificados os conhecimentos obtidos pelos meios de comunicação de massa, visualizando-se que a maior parte dos professores, 58,3% (7 professores), relatou ter acesso aos conhecimentos por essa via, principalmente pelas revistas do Conselho Regional de Educação Física (CREF) e do Conselho Federal de Educação Física (CONFED), seguido de jornais, revistas populares, internet e televisão. Os professores citaram, mais uma vez, buscarem exemplos de atividades a serem aplicadas na aula.

Esse grupo se caracterizou de forma heterogênea quanto à faixa etária, com idade entre 30 e 51 anos, e ao tempo de experiência em escola, entre 03 e 31 anos, contudo a maioria foi formada em IES particular (5 professores grupo) e sem a realização de formação continuada sobre esse tema (6 dos partícipes desse grupo).

Os professores mantiveram respostas que reforçaram uma posição de comodidade, tendo acesso aos materiais que chegam até eles, uma vez que as principais revistas citadas são entregues a domicílio, mostrando pouca disposição ou falta de instrução sobre como se apropriar de conhecimentos por diferentes vias.

Por fim, foi verificado que 33,30% dos docentes, ou seja, 4 professores, não acessaram nenhum desses meios de informação. Chama-se a atenção para o fato de, nesse percentual, prevalecer professores com menor faixa etária, entre 26 e 33 anos (3 dos respondentes), bem como todos serem formados por IES particular e sem a realização de cursos de atualização.

Pode-se induzir à três apontamentos segundo os dados encontrados.

Em relação à formação inicial, esta não está sendo bem sucedida em formar professores autônomos para o estudo, principalmente as instituições particulares, uma vez que as mesmas tem percorrido um caminho histórico com tímida exploração das atividades investigativas.

Já a formação em instituições de ensino superior públicas mostrou influenciar positivamente o acesso dos docentes às pesquisas acadêmicas e também à legislação. Sendo esse tipo de instituição fundamentada na tríade pesquisa-ensino-extensão, pode ser possibilitado ao discente um acesso às atividades de pesquisa e a seus resultados durante toda a graduação, podendo contribuir para que essa prática se torne corriqueira também durante a sua atuação profissional, capacitando-os a buscarem os novos conhecimentos científicos e legais continuamente. A formação inicial mostrou-se como um espaço significativo para a aproximação do futuro professor às atividades de pesquisa, aproximação esta que, se não propiciada nesse momento, pode resultar em uma lacuna considerável durante toda a sua prática futura.

Os cursos de atualização também se mostraram contributivos tanto para proporcionar acesso à legislação quanto às pesquisas acadêmicas, confirmando a importância da participação docente contínua nestes durante sua trajetória profissional para orientá-lo auxiliando na superação dos desafios da sua atuação profissional.

Tanto a formação inicial quanto a continuada mostraram ter um papel relevante a ser desempenhado para a construção de profissionais reflexivos e investigativos, podendo contribuir com a superação da atual busca por atividades prontas de caráter prático e estimular a construção de um professor mais investigativo e pró-ativo no que se refere às informações. Uma alternativa para o alcance de tal papel é a maior articulação das atividades de ensino com as de pesquisa e extensão, conforme sugerido no estudo de Salerno (2014). Com isso, pode ser propiciado tanto o desenvolvimento do conhecimento teórico quanto a sua configuração na prática, de forma fundamentada em um contexto investigativo que estimule a independência profissional na busca de sua qualificação.

Foi também observado que professores com maior faixa etária e tempo de experiência docente foram os participantes com maior acesso aos conhecimentos legais e acadêmicos. Os professores iniciantes não relataram acesso à legislação nem aos conhecimentos acadêmicos, atestando tanto um despreparo da sua formação inicial em aproximá-los desses materiais quanto a vivência de uma fase de não empenho em se qualificar para uma atuação profissional, na qual muitos podem ainda não se sentirem convictos da permanência na área, como discutido no tópico anterior, irrompendo mais uma vez em uma preocupação com a qualidade de ensino oferecida pelos professores dessa fase da carreira profissional aos alunos com deficiência e também a todos os demais da escola regular.

As informações avolumam-se nos endereços eletrônicos, os conhecimentos antes restritos ao espaço acadêmico agora permanecem à disposição de toda a população, as determinações legais são elaboradas de forma democrática e transparentes.

Contudo, vive-se em uma sociedade imediatista que cada vez mais se caracteriza pela busca da praticidade, prezando pela economia de tempo a ser dispendido nas tarefas e por ações pontuais e rápidas de serem aplicadas. Assim, estudos que demandam um longo tempo para reflexões e construção de conhecimentos são substituídos por uma busca de conceitos resumidos, acarretando uma atuação escolar de forma superficial, ausente de reflexões aprofundadas que possibilitem construções de conhecimentos sólidos para interferir decisivamente e qualitativamente em todo um contexto ao invés de apenas contornar situações momentâneas.

Ainda que estranho, porém não menos verdadeiro, vivemos o paradoxo de estar na era da informação, ao mesmo tempo em que sofremos o risco de pelo excesso e facilidade de acesso, perpetuarmos a displicência, o descaso e a superficialidade do conhecimento/reflexão dessa mesma informação (SANCHES JUNIOR, 2009, p. 15).

Se inicialmente a pouca disposição docente pela busca de conhecimento foi evidenciada, uma ponderação sobre a origem dessa desmotivação também merece ser desdobrada. Baixos salários, precariedade de recursos físicos e de apoio ao trabalho, além de desvalorização político-social com a profissão são enfrentados diariamente na realidade desses professores, o que interfere negativamente na busca pela contínua capacitação para uma atuação com qualidade, conforme sugerido por Tardif e Zourhlal (2005), conduzindo ao desânimo até mesmo os professores iniciantes ao constatarem essa realidade.

São vivenciados por esses professores dificuldades e responsabilidades por conflitos de natureza socioeconômica que irrompem na escola devido à desvalorização política com a profissão e com as carências sociais. Saviani (2008) elucidou ser esta uma questão histórica decorrente de um caráter antissocial da política econômica nacional que, direcionada aos interesses capitalistas, priorizou produções privadas ao invés das necessidades coletivas, negligenciando ações tanto para qualificar quanto valorizar os partícipes e produtos da educação pública.

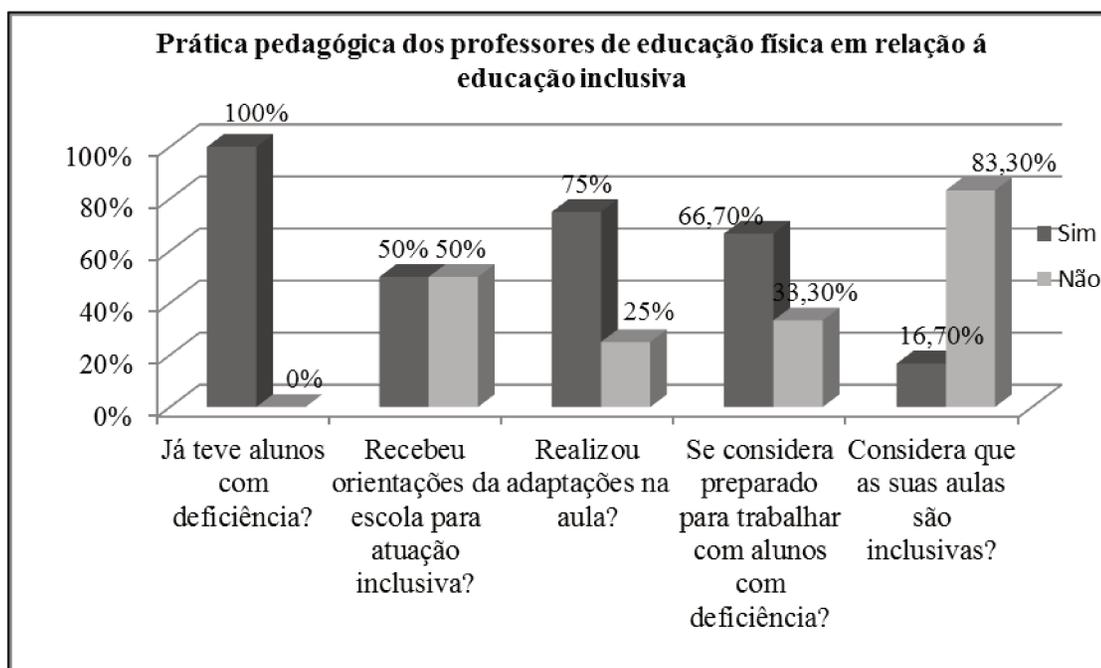
No entanto, Rodrigues (2013, p. 15) reiterou que “a presença da desinformação sobre as possibilidades dessas pessoas gerou em tempos atrás o extermínio” uma vez que atribuíram como causas das deficiências explicações místicas e sobrenaturais. Dessa forma, observa-se o

quão prejudicial é a falta de informação dos professores e da sociedade a respeito das condições de deficiência e das possibilidades de atuação destas na sociedade, e o quanto é urgente a popularização das diretrizes legais e de conhecimentos acadêmicos para os contextos sociais, por meio do estabelecimento de meios de comunicação mais acessíveis entre eles e de mais fácil compreensão. Mas, para isso, é indispensável uma mudança de paradigmas, com a educação adquirindo maior valoração pelo governo por sua constituição enquanto um direito educacional, e não apenas para benefícios econômicos possíveis à nação ou aos grupos específicos de classes profissionais e sociais.

Nesse contexto, urge uma dupla necessidade com atores múltiplos. É impreterível uma reconstrução da formação inicial e continuada de forma a superar a dicotomia entre a teoria e a prática, substituindo o papel passivo assumido pelo docente por um ativo e transformador da sua própria prática; assim como de possibilitar caminhos para que esses documentos legais e acadêmicos cheguem até o docente escolar. Com isso, instituições universitárias, políticos, professores de Educação Física Escolar, a comunidade escolar, atuantes no mercado de informação, dentre vários outros atores, precisam assumir sua parcela de responsabilidade para a adequação desse cenário educacional, atuando ativamente, cada qual em sua função, ao invés de atribuírem aos outros as atividades a serem desempenhadas.

### **6.1.3 Professores e a prática inclusiva**

O professor atuante no cenário escolar foi incumbido de organizar sua prática de forma compatível com as novas propostas inclusivas implantadas no contexto nacional. A compreensão da forma como tem ocorrido tal processo de reconstrução profissional pode ser propiciada com auxílio da análise dos fatores explorados no gráfico a seguir:



**Figura 17** – Gráfico da prática pedagógica dos professores de Educação Física desse estudo em relação à educação inclusiva.

Fonte: Elaborado pela autora.

De princípio, evidenciou-se o fato de todos os professores afirmarem já terem recebido alunos com deficiência em suas aulas, atestando a ocorrência de um caminhar desses alunos da escola especial em direção à regular. Sobre essa população, os professores citaram que a condição de deficiência apresentada em maior quantidade pelos alunos foi a física e a intelectual (apresentadas por 08 alunos com cada condição), seguida pela visual (com 03 registros), auditiva (apresentada por 02 alunos) e múltipla (01 aluno com essa condição).

Mesmo com essa variedade de condições de deficiências já presentes no cotidiano dos professores, apenas metade deles expôs ter tido apoio da escola para o trabalho com esses alunos, o qual, segundo os relatos, ocorreu por meio do professor de atendimento educacional especializado, por textos e reunião pedagógica.

O apoio da instituição escolar ao professor, assim como o envolvimento de toda a comunidade escolar, é essencial para que avanços sejam alcançados no processo inclusivo, fornecendo orientações didático-metodológicas e informações sobre cada aluno para que o professor desenvolva as adaptações que se mostrarem necessárias em seu planejamento pedagógico. Afinal, o oferecimento de uma educação inclusiva de qualidade é um reflexo não apenas do agir docente individual, mas também de todas as estruturas físicas e pedagógicas

oferecidas pela instituição escolar.

Em relação às adaptações, 75% dos professores afirmaram as terem realizado por meio de, em ordem decrescente de ocorrência, adequação das regras, adequação na didática e estratégias da aula, inserção de um aluno auxiliar, implantação de atividades adaptadas e adequação de materiais.

No entanto, entre esse percentual docente que afirmou adaptar suas aulas, todos consideraram que suas aulas não foram totalmente inclusivas, por entenderem que estas adequações não foram suficientes para a inclusão dos alunos com deficiência, uma vez que o processo inclusivo se estende para além das ações docentes.

Se por um lado os professores mostraram uma conscientização da complexidade da efetivação de uma educação inclusiva para além da atuação docente, por outro assumiram que as adaptações não tem sido eficazes. Associado a esse fato a parcela docente que afirmou não realizar adaptações nas aulas, tais dados apontaram para um possível desconhecimento dos professores sobre como e o que fazer em relação às adaptações necessárias, desconhecimento este que recai, possivelmente, sobre a formação profissional ainda não efetivamente qualificada para uma atuação inclusiva (FIORINI; MANZINI, 2012; MUNSTER, 2013).

Para a atuação em um contexto educacional inclusivo, a atenção deve ser direcionada à identificação da necessidade de adaptações, assim como às reflexões e planejamentos sobre a forma adequada destas serem empregadas.

Em um olhar mais técnico sobre a constituição inclusiva, mas sem desconsiderar que o processo inclusivo está imerso em um todo mais complexo, Munster (2013) esclareceu que há quatro fases das adaptações a serem perpassadas pelo professor, conforme as dificuldades do aluno em participar da aula planejada forem aumentando progressivamente. Inicialmente, deve-se almejar trabalhar o conteúdo convencional com os recursos e estratégias usuais; com dificuldades nessa participação, explora-se o mesmo conteúdo, mas com recursos e estratégias diferenciadas; na sequência recorre-se a um conteúdo alternativo, com recursos e estratégias adequados; e por fim, a um conteúdo adaptado, com recursos e estratégias específicos. Busca-se permitir que todos participem da mesma atividade, adaptando-a como um todo para torná-la permissível a todas as diferentes características dos alunos, e não apenas para a pessoa com deficiência. Apenas em casos nos quais isso não é possível, conteúdos alternativos e adaptados passam a ser inseridos.

Para Sherril (2004), a adaptação é um processo que deve ser contínuo, recíproco e

dinâmico para o alcance dos objetivos educacionais, envolvendo as variáveis relativas ao ambiente temporal, ambiente físico, equipamentos, materiais, ambiente psicossocial, aprendizagem, instrução, informação e relativas às tarefas.

Permeados por um contexto de fragilidade tanto de conhecimento para a realização de adequadas adaptações em suas aulas quanto de apoio da instituição escolar, foi questionado aos professores se eles se sentiam preparados para o trabalho com alunos com deficiência.

Dessa forma, 66,70%, 8 professores, declararam se sentir preparados, os quais possuíam idade entre 30 e 51 anos, com média de 42,375 anos. Destes, 5 possuíam formação em IES particular e 3 em IES pública; 3 realizaram atualização sobre inclusão educacional contra 5 que não a obtiveram. Esses professores justificaram sua afirmativa a essa questão como consequência à presença da disciplina de EFA na graduação e por buscarem conhecimentos e informações sobre formas de superar as dificuldades apresentadas pelos alunos e acerca de como desenvolver um bom trabalho.

Já os 33,30% que alegaram não se sentirem preparados, 4 professores, possuíam idade entre 26 a 51 anos, com média de 39,75 anos; todos formados em IES particular e 3 destes sem atualização sobre educação inclusiva, contra 1 com a realização dessa atualização. Estes atribuíram como motivo desta percepção de despreparo a falta de capacitação na formação inicial e as dificuldades presentes na própria escola, como número alto de alunos por turma.

Pode-se notar que o avanço na faixa etária, a realização de cursos de atualização e a formação inicial em IES públicas exerceram uma influência positiva na compreensão docente sobre este se sentir preparado para a atuação com alunos com deficiência. Conforme dados discorridos no item anterior, docentes com idade avançada tenderam a se empenhar mais em cursos de atualização, assim como a formação em IES pública contribuiu com uma atuação ativa do professor em se aproximar das teorias legais e acadêmicas sobre o tema continuamente, possibilitando, nesse momento, uma convicção de sua capacitação para atuar com esse público alvo.

Apesar dessa convicção, a conscientização sobre as particularidades envolvidas no processo de inclusão escolar mais uma vez influenciaram as respostas, sendo discretos ao considerar que alcançam uma aula inclusiva em sua prática.

Dessa forma, apenas 16,7%, 2 professores, responderam afirmativamente quanto a sua aula ser inclusiva, atribuindo tal resposta ao fato de suas aulas permitirem o acolhimento

desses alunos e a oportunidade de participação. Esse grupo de professores apresentou uma média de idade de 41,5 anos, sendo que metade deles possuíram formação em IES pública e atualização sobre educação inclusiva. Todos estes professores também haviam afirmado se sentirem preparados para trabalhar com alunos com deficiência.

Os 83,30% que reconheceram não ter proporcionado uma aula inclusiva, 10 professores, justificaram tal ocorrência à não participação do aluno com deficiência por este fazer atividades diferenciadas e por possuírem limites, além da dificuldade em intervir de forma eficaz devido aos problemas da escola, como número alto de alunos por turma, novamente. Destes, 6 relataram não se sentirem preparados para uma atuação com as pessoas com deficiência devido, principalmente, às dificuldades da escola, como a falta de apoio da equipe multidisciplinar. Já os 4 docentes que assumiram que a sua aula não tem sido inclusiva, mas se declaram preparados, justificaram a ocorrência da não inclusão por não ser possível a participação desses alunos durante a aula com qualidade devido a sua condição.

Essa justificativa também foi notada no estudo de Falkenbach (2010), o qual identificou que os professores apresentavam um foco ainda persistente nos limites dos alunos com deficiência e não em suas capacidades, com organização de atividades diferenciadas ao invés da tentativa de adequação das mesmas para permitir sua participação.

A tendência afirmativa quanto a estar preparado para uma atuação com alunos com deficiência se explica por um processo no qual os professores tem buscado se capacitar para o atendimento inclusivo dentro de suas capacidades. Contudo, a conscientização da não ocorrência da inclusão, conforme Sanches Junior (2009), decorre dos professores de Educação Física apresentarem um discurso associado às dificuldades vivenciadas durante a implantação prática da inclusão em suas aulas, respondendo negativamente quanto a esta realidade por observarem que a inclusão não se refere apenas à presença física de um aluno na escola, mas exige quesitos amplos como suporte pedagógico, infraestrutura, recursos e apoio profissional para um atendimento adequado.

Em contrapartida, há uma tendência em se autoafirmarem como capacitados para a função, com atribuição à escola pela não ocorrência da inclusão e até mesmo ao próprio aluno com deficiência, com o professor muitas vezes negligenciando a sua parcela de responsabilidade.

Refletindo a partir dos estudos de Vygotsky (1995), a deficiência possui dois níveis: um primeiro referente às lesões biológicas e orgânicas, e um secundário composto pelo

desenvolvimento do indivíduo influenciado pelas suas interações na sociedade. Assim, a deficiência exalta-se no momento em que o contexto social, no caso a escola, apresenta-se organizada de forma a dificultar o acesso daqueles que não correspondem a um padrão pré-estabelecido de aluno e de indivíduo. Por conseguinte, não é possível justificar um prejuízo no desenvolvimento de um sujeito apenas pelo fator biológico; cabe ao professor atuar caracterizando o seu desenvolvimento e identificando suas particularidades para orientá-lo em seu progresso, oferecendo os recursos necessários a sua aprendizagem.

Observando uma falta de clareza docente a respeito dos conceitos e práticas inclusivas, pode-se inferir que o professor, assim como a escola, apresentaram-se desprovidos de uma atuação adequada para proporcionar a inclusão de alunos com deficiência, tanto a instituição não fornecendo o apoio necessário aos docentes quanto os próprios professores não se mostrando totalmente capacitados a essa função. Cabe refletir até que ponto ambos irão impor ao outro essa responsabilidade ou se estariam dispostos a assumirem seus encargos para contribuir com a alteração dessa realidade.

Falkenbach (2010), Mendes K. A. M. (2010) e Prestes (2013) confirmaram que as dificuldades para uma atuação com alunos com deficiência nas escolas regulares, em uma perspectiva inclusiva, têm esbarrado tanto em questões institucionais, como a falta de apoio pedagógico, gestorial e multidisciplinar, quanto pedagógicas, como a falta de conhecimentos para trabalhar com as diferenças.

Assim, algumas dificuldades da inclusão refletem as precariedades do sistema educacional, contudo, outras são oriundas da falta de capacitação do professor para trabalhar com essa população específica, o que pode ser associado à falta de acesso aos materiais legais e acadêmicos, já constatado anteriormente.

Nos estudos acadêmicos algumas possibilidades de práticas pedagógicas já começaram a despontar como forma de auxílio na superação dos entraves encontrados na efetivação da inclusão educacional, ponderando inclusive sobre algumas das dificuldades citadas constantemente pelos professores dessa pesquisa, as quais poderiam ser usufruídas como apoio ao trabalho docente caso as tivessem acessado.

Castro (2005), por exemplo, discorreu sobre ações a serem implantadas para a organização de conhecimentos e de interações colaborativas entre os alunos, sugerindo possibilidades como:

- Integração reversa: os alunos sem deficiência podem ser conduzidos para locais ou instituições especiais para conhecerem práticas desenvolvidas pelas pessoas com essa condição;
- Ajudantes pares e ajudantes de idade emparelhada (tutores): alunos sem deficiência podem ser instruídos para auxiliarem alunos com deficiência durante as aulas;
- Ajudantes e auxiliares de ensino usando emparelhamento recíproco (tutores): alunos com e sem deficiência também podem se auxiliar mutuamente, ofertando oportunidades para ambos serem amparados em suas necessidades e, ao mesmo tempo, aprenderem ensinando ao outro.

Medidas de sensibilização e de organização coletiva dos conhecimentos acerca das deficiências e das possibilidades da participação ativa das pessoas com essas condições também foram elencadas. Durante a prática pedagógica, Amaral (2001) propôs a inserção de momentos de discussão nos quais os próprios alunos da sala, os que possuem e não possuem condições de deficiências, apresentariam sugestões para a superação dos conflitos e para a realização das atividades da aula para as pessoas com deficiência, estimulando o diálogo colaborativo e o respeito mútuo. Por sua vez, Boato (2013) sugeriu a vivência de momentos de simulações de deficiências com os alunos, como por meio de vendas, tampões de ouvido e cadeiras de rodas, para que estes refletissem e se conscientizassem das dificuldades apresentadas por pessoas que possuem essas condições, estimulando uma consequente criação de alternativas para a participação efetiva destas nas aulas.

Como outra sugestão para a superação das dificuldades apresentadas pelos professores em solucionar as dificuldades vivenciadas na prática docente, e tendo em vista a influência dos cursos de formação inicial e continuada nesta atuação, pode-se destacar, também, a orientação de Perrenoud et al (2007), ao propor uma formação inicial fundamentada em uma aprendizagem por problemas, por meio de um equilíbrio entre aportes teóricos que antecipem e também respondam às necessidades identificadas nas experiências práticas de sala de aula - compreendidas por fracassos, medos, dificuldades ou sucessos e alegrias para organizar o processo de aprendizagem e o grupo de alunos. Seria uma formação na qual a teoria fosse construída a partir dos casos observados na prática.

Tal proposta poderia contribuir com a superação da tão citada lacuna existente entre a

teoria e a prática, não apenas presente nos cursos de Educação Física, mas também nas demais licenciaturas. Além disso, por meio da formação de grupos de estudos organizados pelos gestores escolares fundamentados nesta proposta do autor, também poderia ser possibilitado uma contribuição à qualificação da formação continuada, com discussões dos casos e situações apresentados nas aulas, compartilhando experiências e refletindo sobre possíveis soluções, com apoio da literatura existente.

Especificamente na Educação Física, Carvalho, Salerno, Piculli e Araújo (2017) asseguraram que uma intervenção didática no ensino superior fundamentada na articulação entre teoria, prática e reflexão contribui com o amadurecimento da percepção discente sobre a educação inclusiva. Assim, os autores propuseram estratégias a serem implantadas nas disciplinas da graduação em Educação Física como a simulação de condições de deficiências pelos alunos e o estágio em escolas regulares inclusivas, sustentadas por aulas reflexivas com aproximação das teorias estudadas com a realidade vivenciada.

As possibilidades de caminhos a serem percorridos para a qualificação desta prática docente, portanto, já começaram a ser delineadas, requerendo uma disposição docente e colaboração institucional, em nível de ensino superior e no ambiente escolar de trabalho, para que o caminhar nestas possa ser trilhado.

Na sequência, após discorrerem sobre os acontecimentos observados em sua prática, os professores também apresentaram sua opinião sobre esse contexto inclusivo em formação.

Inicialmente, indicaram a sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, representada na Tabela 5:

**TABELA 5 – Opinião dos professores de Educação Física, participantes desse estudo, sobre a inclusão de alunos com deficiência.**

	QUANTIDADE	IDADE	EXPERIÊNCIA DOCENTE	IES DE FORMAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA
<b>Concordam</b>	8,3%	47 anos*	23 anos*	100% Pública	100% Com atualização sobre inclusão escolar
<b>Concordam com ressalvas</b>	75%	38,7 anos*	13,7 anos*	77,7% Particular; 22,3% Pública	88,8% Sem formação continuada; 11,2% Com atualização sobre

<b>Não opinaram</b>	16,7%	51 anos*	30,5 anos*	100% Particular	inclusão 100% Com atualização sobre inclusão
---------------------	-------	----------	------------	-----------------	---

Legenda: \*valor obtido por meio do cálculo da média entre todas as respostas de cada categoria

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme exposto na Tabela 5, nenhum professor apresentou discordância em relação à inclusão de alunos com deficiência na escola regular, contudo 16,7% dos respondentes optaram por não opinar. Ao oportunizar aos participantes dessa pesquisa a possibilidade de se ausentarem dessa resposta foi possível evitar uma indução à resposta afirmativa quanto à concordância com a inclusão educacional aos que não se sentissem confortáveis em se posicionarem contrários, mesmo com a garantia do seu anonimato.

Em relação a esses professores não respondentes, todos foram formados em IES particular e realizaram atualização sobre a inclusão escolar, metade se considerou preparado para trabalhar com alunos com deficiência, mesma porcentagem que relatou que suas aulas não tem sido inclusivas.

Nesse momento, é suscitada uma indagação sobre a qualidade dos cursos de formação continuada, uma vez que, mesmo com a participação nestes, os professores não desenvolveram uma precisão de concepção para discorrem sobre o assunto. Ainda que estes não concordassem com a inclusão educacional, uma argumentação crítica sobre tal resposta era esperada e não a fuga de uma questão que tem influenciado consideravelmente o cenário educacional atual.

Tal dado é preocupante uma vez que, conforme Freire (1996), nenhuma educação é neutra, toda ação educativa é um ato político, com suas convicções e direcionamentos; entende-se, assim, ser responsabilidade do professor estar ciente das transformações vivenciadas no cenário educacional, buscando conhecimentos e uma construção de sua atuação da forma a que considera mais adequada frente a cada novo fenômeno vivenciado.

Dos concordantes totalmente à inclusão, 8,3% dos participantes dessa pesquisa, estes justificaram sua resposta devido ao entendimento de ser um direito de todos possuírem as mesmas oportunidades educacionais, além do fato dessa proposta educacional permitir o desenvolvimento global dos alunos, a socialização e o respeito às diferenças. Todos os componentes desse grupo de professores possuíam formação em IES pública e também cursos de atualização profissional sobre a inclusão escolar, se considerando preparados para atuar com

alunos com deficiência e percebendo sua aula como inclusiva.

Com esses dados, pondera-se que a partir do momento no qual se constrói ativamente a sua formação, procurando por cursos de atualização profissional, os profissionais tenderam a se perceber como mais preparados para as exigências inclusivas, entendendo que a inclusão educacional não é algo inexecutável, mas é viável à medida na qual os profissionais se capacitam para essa função. Com a qualificação adequada e contínua, é possível que as dificuldades corriqueiramente encontradas possam ser ultrapassadas com reflexões sobre alternativas para isso, caminhando em direção ao oferecimento de uma educação de qualidade a todos, conforme determinado pela legislação brasileira.

Já os 75% de professores que concordaram com ressalvas, 9 professores, declararam ser favoráveis à inclusão, mas com a presença de um apoio especializado, adequação de políticas públicas e da estrutura das escolas. Destes professores, 8 não consideraram suas aulas inclusivas como consequência das ressalvas citadas ainda não estarem sendo ofertadas pela instituição escolar; além disso, 6 desses docentes afirmaram não se considerar preparados para esse trabalho com alunos com deficiência, o que os induz às incertezas e inseguranças apresentadas em relação a essa proposta educacional.

Esses dados encontraram similitude com os relatados em outros estudos, como os de Gorgatti e Rose Junior (2009), Souza e Boato (2010), Martins (2014) e Matos e Mendes (2015), nos quais a maioria dos professores concordaram com a inclusão, contudo destacaram uma necessidade de auxílio governamental com políticas públicas de subsídio à atuação docente, apoio técnico especializado e da equipe de gestão, melhorias nas condições físicas, pedagógicas e nos materiais de trabalho, redução do número elevado de alunos por sala de aula e capacitação com formação continuada.

O estudo de Castro et al. (2013) especificou que as dificuldades enfrentadas pelos professores durante sua atuação profissional, que os levam a ter ressalvas quanto à inclusão, são enfatizadas pela ausência de um agir colaborativo, sendo comumente atribuído apenas ao professor a responsabilidade pela inclusão do aluno com deficiência, sem o apoio necessário.

Observa-se, portanto, que a formação em uma IES pública, a qual tem possibilitado maior acesso aos conhecimentos legais e acadêmicos, e a formação continuada contribuíram para que os professores se mostrassem mais receptivos à proposta inclusiva, por fornecerem capacitação aos docentes para desempenharem seu trabalho de forma consonante com essa nova

proposta educacional. Por outro lado, a formação inicial e continuada frágil, e o não empenho em atualização profissional, impuseram maiores resistências docentes à inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, uma vez que estes apresentaram dificuldades em atuarem de forma a proporcionar uma aula adequada a essa população.

A inclusão não pode ter sua implantação negada devido a esses fatores dificultadores, uma vez que transcende a uma ação oficializada legalmente, mas é direito de caráter humano. Contudo, é inquestionável o fato de que sem adequações e capacitação de todo o sistema educacional, avanços na implantação da inclusão na realidade escolar são inalcançáveis. Côscios de que os principais entraves para a efetivação da inclusão na realidade escolar são as precariedades do sistema de ensino e de seus membros atuantes, e não as particularidades das condições de deficiência, vivencia-se um momento no qual a comunidade escolar busca uma reorientação de sua atuação profissional concomitante às exigências de urgentes transformações em todo o sistema educacional nacional.

Em meio a essa conjuntura, especificamente em relação à Educação Física, os respondentes dessa pesquisa discorreram sobre as transformações observadas na prática dessa disciplina instigadas pela implantação do processo de inclusão de alunos com deficiência, conforme retratado na Tabela 6:

**TABELA 6 – Opinião dos professores de Educação Física, participantes desse estudo, sobre as transformações ocorridas na Educação Física Escolar impulsionadas pela inclusão de alunos com deficiência.**

	<b>ATÉ 40 ANOS DE IDADE</b>	<b>DE 41 A 50 ANOS DE IDADE</b>	<b>MAIS DE 50 ANOS DE IDADE</b>
<b>Tempo de atuação</b>	4,5 anos *	21,5 anos*	30,5 anos*
<b>Formação</b>	100% IES particular; 100% sem atualização sobre inclusão escolar	50% IES Pública, 50% IES Particular; 33% com atualização sobre inclusão escolar	100% IES Particular; 100% com atualização sobre inclusão escolar
<b>Observa mudanças na EF devido à inclusão escolar?</b>	75% Sim	83,3% Sim	100% Sim

Legenda: \*valor obtido por meio do cálculo da média entre todas as respostas de cada categoria

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre todos os docentes questionados neste estudo, 83,3% afirmaram observar

mudanças na Educação Física Escolar instigadas pela inclusão de alunos com deficiência.

Segundo exposto na Tabela 6, conforme maior a idade e o tempo de experiência docente, houve uma tendência na percepção de mudanças na Educação Física de forma associada à inclusão. Essa propensão também foi apresentada pelos que possuíam formação em IES pública e cursos de atualização sobre o tema. Os respondentes afirmativamente quanto a essas mudanças relataram que a inclusão de alunos com deficiência tem proporcionado um estímulo à realização de adaptações e ao maior cuidado docente no planejamento pedagógico para possibilitar a participação de todos, além de maior preocupação com a qualidade das aulas, do desenvolvimento de um olhar diferenciado para cada aluno e da ampliação do comprometimento do professor.

As propostas inclusivas têm exigido mudanças na atuação da Educação Física para todos os alunos, e não apenas para o aluno com deficiência, culminando em um esforço por melhor qualidade educacional que beneficia todo o sistema educacional. A aproximação da Educação Física Escolar com a Educação Física Adaptada, nesse momento, induziu a uma reorganização de seus procedimentos metodológicos e didáticos, de forma a contribuir com o oferecimento de uma participação de qualidade a todos (SILVA; SEABRA JUNIOR; ARAÚJO, 2008).

Boato (2013) corroborou com essa afirmação ao enfatizar que o contexto inclusivo exigiu a substituição de aulas fundamentadas em aspectos técnicos de execução de gestos motores mecânicos que são acessíveis de realização por poucos alunos, por atividades com caráter de vivência possibilitadoras da participação de todos.

De tal modo, a inclusão tem resultado em efeitos positivos na renovação da Educação Física e, segundo Stainback e Stainback (1999), de toda a escola, uma vez que essa proposta educacional exigiu que sua estrutura e o relacionamento entre seus componentes fossem adaptados para maior qualificação educacional, estimulando um processo de cooperação, reflexão, redistribuição de responsabilidades e ocasionando alterações nas condições e formas do trabalho docente. Os autores confirmaram que, para os professores, a inclusão educacional pode proporcionar uma melhora nas habilidades profissionais ao estimulá-los a prezar pelo trabalho colaborativo para planejar e conduzir a educação, a explorar os conhecimentos de forma multidisciplinar e a investir em maior capacitação para superar as dificuldades apresentadas pelos alunos, que neste caso se tornam mais evidentes. Além disso, os mesmos disseram que os

benefícios alcançados pela proposta inclusiva se expandem a todos os alunos – os quais podem desenvolver atitudes positivas em relação às diferenças, aprendendo a respeitá-las e a compreendê-las, a ganhar habilidades acadêmicas e sociais benéficas ao preparo para a vida em comunidade e a compreender o funcionamento desta se tornando um cidadão mais respeitoso e tolerante, evitando a continuação de aspectos de exclusão, isolamento e rejeição às diferenças -, e à sociedade – proporcionando igualdade de oportunidades a todos, a construção dos valores de cooperação e auxílio na superação de conflitos oriundos da intolerância e preconceito.

No entanto, mesmo com esses registros acadêmicos e com as reconstruções que continuamente tem se apresentado nas escolas, 16,7% declararam não notar tais mudanças, os quais foram todos formados por IES particular sem a realização de atualizações sobre inclusão escolar, com média de idade de 41 anos. Estes justificaram suas respostas devido ao fato da Educação Física não conseguir absorver o ideal inclusivo em suas aulas. Possivelmente devido a uma fragilidade da sua própria formação para atuar de forma compatível com o ideal inclusivo, esses professores negligenciam todo um contexto do qual fazem parte, generalizando uma dificuldade individual com essa prática para todo o cenário escolar.

Essa justificativa pode ser confirmada quando observado que todos os docentes presentes neste percentual declararam não se sentir preparados para trabalhar com alunos com deficiência bem como não consideraram que suas aulas de fato são inclusivas.

Para uma contextualização mais abrangente sobre a Educação Física Escolar, também foi questionado se os professores visualizavam mudanças na própria Educação Física.

Destes respondentes, 83,3% afirmaram observar tais transformações. Especificando esse dado por faixa etária, a afirmativa abrangeu 75% dos que possuíam até 40 anos de idade, 100% dos entre 41 e 50 anos e 50% dos acima de 50 anos. Estes mencionaram que as transformações visualizadas estavam atreladas à reconstrução da Educação Física, como por meio da redefinição dos conteúdos, da superação do tecnicismo e esportivismo, da reconstrução dos entendimentos docentes sobre o aluno enquanto um ser humano composto por múltiplas dimensões e da incorporação de discussões das ciências humanas conjuntamente às biológicas na área.

A faixa etária que apresentou maior percentual de afirmações sobre as alterações na área foi a composta por docentes formados entre os anos de 1986 a 1997, ou seja, imersos em um contexto no qual as abordagens e teorias da Educação Física estavam sendo reelaboradas e

iniciavam sua implantação prática. Com isso, pode ser identificado que esses professores vivenciaram a fase de reconstrução da Educação Física, sendo justificado o fato de todos visualizarem transformações nessa área.

Já os professores com até 40 anos de idade tiveram sua formação ocorrida a partir do ano de 2001, momento no qual as transformações já estavam caminhando, atuando em uma área já em parte reconstruída; e os docentes acima de 50 anos tiveram sua formação anteriormente à 1984, em cursos que ainda não discorriam profundamente sobre as novas propostas renovadoras da área; apesar destes terem realizado atualizações sobre educação inclusiva, não as fizeram especificamente sobre a Educação Física Escolar, o que pode conduzir a uma negligência do vivenciado por essa disciplina.

Identificando que dos respondentes, 66,6% afirmaram visualizar mudanças na Educação Física tanto inerentes à área quanto à inclusão de alunos com deficiência, pode-se apontar, nesse momento, para a ocorrência de um amadurecimento da prática da Educação Física Escolar de forma concomitante à absorção dos novos ideais de educação inclusiva determinados no cenário brasileiro.

Devido às características históricas e políticas da Educação Física, a qual expôs ideais militaristas, higienistas e eugenistas vinculadas aos interesses capitalistas, esta, em muitos momentos, acentuou as diferenças no ambiente escolar, excluindo os menos habilidosos, os com desvantagens físicas, obesos ou tímidos (CASTELLANI FILHO, 2013). Conforme seus objetivos, finalidades e funções foram repensados, com novas abordagens e perspectivas para a área, a reconstrução da Educação Física Escolar, em sua essência, foi delineada, principalmente por dois fatores: pela reorganização dos currículos dos cursos de graduação em Educação Física, com maior equilíbrio entre as disciplinas de aspectos biológicos, esportivos e as de cunho humanístico pedagógico; e pela organização de políticas educacionais como as que oficializaram a Educação Física enquanto disciplina do ensino básico, proporcionaram uma sistematização dos conteúdos a serem explorados no contexto escolar de forma compatível com o ideal inclusivo (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013).

A Educação Física Escolar passou a incorporar não apenas objetivos pedagógicos em substituição aos de treinamento esportivo, como também a considerar a participação de todos com qualidade em suas atividades, atentando-se inclusive às particularidades das pessoas com condições de deficiência.

Sabendo que essa transformação não foi finalizada, mas ocorre ainda no momento presente, esse estudo almejou retratar o andamento dessas reconstruções da área, buscando identificar as atuais dificuldades e as possíveis direções a serem percorridas segundo as necessidades vigentes.

Conclui-se, por conseguinte, que a maioria dos professores de Educação Física atuantes no cenário escolar deste município não tem procurado pelo acesso às leis e às pesquisas acadêmicas elaboradas sobre a inclusão educacional nem aos cursos de atualização profissional, atuando fundamentados no conteúdo oferecido por meio da formação inicial. Não considerando que suas aulas alcançam a proposta da inclusão educacional em sua totalidade, os professores tenderam a concordar com a inclusão com ressalvas, atribuindo à escola e à condição de deficiência do aluno as dificuldades em efetivar uma aula inclusiva, desconsiderando seu preparo como fator contributivo a esses entraves e ignorando sua parcela de responsabilidade nesse cenário. Dentre esses docentes, os em início de carreira apresentaram as maiores incoerências com a prática inclusiva, mostrando uma tendência de desmotivação dos jovens profissionais com o trabalho escolar.

Assim, corroborado pela ilustração das palavras mais citadas pelos respondentes desse estudo (FIGURA 18), verifica-se que a prática docente inclusiva na Educação Física (associando o “aluno”, a “atividade” e a “deficiência”, na “escola”, entre concordâncias e discordâncias – “sim”/“não” –) tem sido entremeada por elementos concernentes a atender às políticas educacionais (“lei”, “legislação”, “social”) em um ambiente entremeado por fragilidades da prática educacional (“formação”, “currículo”, “informação”, “orientação”, “depende”, “ajuda”), mas de forma estritamente associada à fatores subjetivos dependentes da disposição docente em se qualificar para essa atuação (“buscar”, “acreditar”, “concordar”, “contribuir”).



Além das atuações governamentais, a formação inicial e continuada também demonstraram necessitar de reconstruções, uma vez que as mesmas não se mostraram eficazes para proporcionar um entendimento claro a respeito do conceito inclusivo e da forma de seu estabelecimento na prática. Ambas as formações têm de proporcionar tanto um esclarecimento da teoria quanto um suporte para a prática, instigando a formação de um profissional autônomo para o estudo e para conduzir e capacitar sua atuação continuamente. Essa necessidade pode ser ratificada quando retomado que os docentes formados em IES públicas, as quais exploram de forma mais veemente as atividades de pesquisa de forma atrelada ao ensino e à extensão, têm se sentido mais capacitado e visualizado que suas aulas têm alcançado o princípio inclusivo.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou enunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

A Educação Física, seja em sua constituição legal e acadêmica, seja na sua prática nas escolas, está amadurecendo e, progressivamente, incorporando os novos entendimentos de sua área enquanto campo científico concomitantemente a sua adaptação ao ideal educacional inclusivo.

Mudanças positivas foram verificadas na Educação Física Escolar em prol da perspectiva inclusiva, com professores vivenciando aspectos da implantação inclusiva e buscando caminhar em direção a uma atuação adequada. Dessa forma, as legislações podem assegurar direitos e deveres, as pesquisas acadêmicas podem indicar caminhos a serem percorridos, mas depende de cada professor optar por trilhar esse caminho. Não existem respostas ou métodos prontos para serem aplicados e, automaticamente construírem uma aula inclusiva; a inclusão educacional exige uma permanente e infindável reflexão e adequação da prática pedagógica segundo as necessidades que despontarem, com constantes momentos de dúvidas a serem substituídos por estratégias de ação docente fundamentados na busca por uma teoria que continuamente se reescreve, associando-a à realidade que se apresenta. Com isso, é propiciado um processo educacional ajustado às individualidades e respeitador da heterogeneidade discente.

## **7 INCLUSÃO ESTRUTURADA: UMA INCLUSÃO FUNDAMENTADA NA TRÍADE LEGISLAÇÃO, CONHECIMENTO ACADÊMICO E PRÁTICA PROFISSIONAL**

Como a inclusão se enuncia como mudança, e se mudar pressupõe pensar, então é preciso pensar sobre a inclusão que desejamos. E, se a inclusão implica diferença, é importante lembrar que ela - a diferença - deve se sobrepor a qualquer lógica homogeneizante (MIRIAM PAN).

A incorporação da perspectiva inclusiva ao sistema educacional brasileiro foi influenciada de forma multifatorial por elementos oriundos tanto do contexto nacional de busca pelo desenvolvimento econômico em meio às fragilidades político-sociais existentes, quanto internacionais de oferecimento de um modelo estrutural e organizacional a ser espelhado aos demais países. Conforme discutido nos capítulos anteriores, ambas as influências direcionaram a implantação da legislação educacional, dos programas de pós-graduação desenvolvidos e, conseqüentemente, da prática docente no cenário escolar brasileiro.

Em relação ao primeiro elemento, a legislação, a construção das políticas socioeducacionais inclusivas alcançou, em poucas décadas, a garantia de direitos às pessoas com deficiência almejados há séculos. Contudo, fundamentou-se, predominantemente, em determinações conceituais oriundas de interesses político-econômicos, refletindo decisões internacionais de forma desvinculada do contexto nacional e de suas inúmeras fragilidades.

Com isso, Matos e Mendes (2015) esclareceram que a ação do governo federal atuou enfaticamente em estabelecer definições legais teóricas relacionadas à garantia dos direitos das pessoas com deficiência, mas desprovida de ações para a implantação prática de um sistema educacional inclusivo na realidade escolar, o que aparentou ter contribuído para o desencadeamento de entraves na sua efetivação.

Almejando a superação desses obstáculos, muito tem sido esperado do segundo componente da tríade enfocada neste estudo, as pesquisas desenvolvidas pelas universidades. No entanto, estas têm apresentado um alcance limitado para superar as necessidades clamadas pela realidade. Sendo relacionados, principalmente, aos aspectos biológicos e esportivos, os escassos estudos de cunho pedagógico, na Educação Física, foram bem-sucedidos ao estabelecer definições conceituais e em avaliar a implantação da inclusão das pessoas com deficiência na escola regular, mas ainda são recentes e carentes de direcionamentos e orientações de

intervenções a serem aplicadas na prática.

Além do fato do desenvolvimento dessa temática de pesquisa ser recente na área – com um significativo aumento nas produções referentes à inclusão escolar, no Brasil, apenas após a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 estabelecerem a educação inclusiva no cenário nacional (AGUIAR, 2002, 2004; GLAT; FERNANDES, 2005) –, o contexto da construção da pós-graduação nacional pareceu ter colaborado para a existência dessas fragilidades de cunho acadêmico.

A partir da década de 1960, houve um estímulo ao desenvolvimento da pós-graduação brasileira pela constatação da necessidade de profissionais qualificados para gerir o desenvolvimento nacional e atuar na almejada expansão do ensino superior. Conforme discorrido no capítulo 4.1, de início fundamentados em modelos europeus, pelo Parecer 977, de 1965, esses programas passaram se espelhar na estrutura e funcionamento dos cursos norte-americanos, em um cenário de dependência externa para esse processo de modernização e industrialização do Brasil, e de tradição já estabelecida nessa área pelos Estados Unidos (SANTOS, 2003; SGUISSARDI, 2006).

No Brasil, as influências desses dois modelos sumariamente esboçados, o francês e o norte-americano, foram sendo assimiladas ao lado de outras influências. E, com base em nossas necessidades e em nossos recursos, foi-se constituindo um sistema novo, próprio, com características originais, embora mostrando marcas daquelas influências (LUDKE, 2005, p. 121).

A respeito desse contexto, estudos como o de Tardif e Zourhlal (2005) apontaram que o modelo acadêmico norte-americano fundamentado na racionalidade técnica contribuiu para a elaboração de pesquisas pouco adaptadas à realidade e afastadas da prática profissional, desencadeando um distanciamento entre professores e pesquisadores. Os autores discorreram ainda, que essa relação frágil entre o ensino e a pesquisa não se constituiu apenas por dificuldades de relacionamento entre professores/pesquisadores, mas por exigências divergentes de ambos os sistemas profissionais, tanto acadêmico quanto do ensino básico, que ao imporem reivindicações e condições de trabalho diferenciadas para cada um deles dificultaram o estabelecimento de relações mais próximas e colaborativas.

Uma vez submetidos a finalidades distintas, seja para conseguir sobreviver às particularidades e dificuldades enfrentadas no dia a dia da escola, seja por obrigações em atender aos critérios racionais de publicações acadêmicas por agências de pesquisas, cada um se isolou

nas dificuldades e exigências enfrentadas, realizando-as de forma dissociada e ausentando-se de reflexões e conscientização de ambas estarem associadas a um mesmo objetivo final, a edificação da Educação Física Escolar. Assim, apesar do objetivo final ser o mesmo, os caminhos impostos e seguidos por pesquisadores e professores os afastaram e, em muitos momentos, os instigaram a se entenderem como até mesmo contrários, uma vez que um passou a se sentir julgado e o outro avaliador, ao invés de colaboradores no fornecimento de diferentes informações para a construção de um cenário educacional com qualidade.

Associado a isso, a alocação e a manutenção da Educação Física na área 21 da CAPES, relativa apenas à Grande Área de Ciências da Saúde, e desvinculada da Área das Ciências Humanas, colaborou com a permanência desse quadro instituído, uma vez que pesquisadores foram imersos em formas de avaliações valorosas de aspectos predominantemente biológicos, dificultando o desenvolvimento de pesquisas educacionais, as quais poderiam unir o pesquisador ao professor de forma mais incisiva.

O panorama internacional também influenciou a organização da Educação Física no contexto brasileiro e contribuiu para esse distanciamento. Durante o início de sua implantação oficial nacional, por meio dos métodos ginásticos que sistematizaram a Educação Física destinando ao professor apenas o ensino de atividades mecânicas a serem reproduzidas pelos alunos, foi prejudicada a inserção da pesquisa nesses cursos de formação superior. Quando da reorganização de seus objetivos, finalidades e funções em prol de uma conjuntura educacional direcionada à construção de conhecimentos dos conteúdos da cultura corporal (PCN, 1997), as Diretrizes Curriculares para as licenciaturas formadoras de professores das disciplinas de ensino básico estimularam a inserção da pesquisa apenas por meio da investigação pelo professor de suas próprias práticas e experiências pedagógicas, dissociando-a explicitamente das pesquisas acadêmicas (SOARES JUNIOR; BORGES, 2012).

Assim, a prática profissional, terceiro elemento investigado nesse estudo, tem sido constituída pela ausência de uma atuação docente autônoma para se capacitar para intervir nas diferentes necessidades impostas pela proposta inclusiva.

Segundo Telles (2002) e Falkenbach (2010), a formação do professor, tanto de Educação Física quanto das demais licenciaturas, tem contribuído com essa realidade, uma vez que a mesma tem se organizado com ausência de vivências pedagógicas, desprovida de relevantes momentos de reflexão e de construção de intervenções frente às dificuldades que

permeiam a prática educativa.

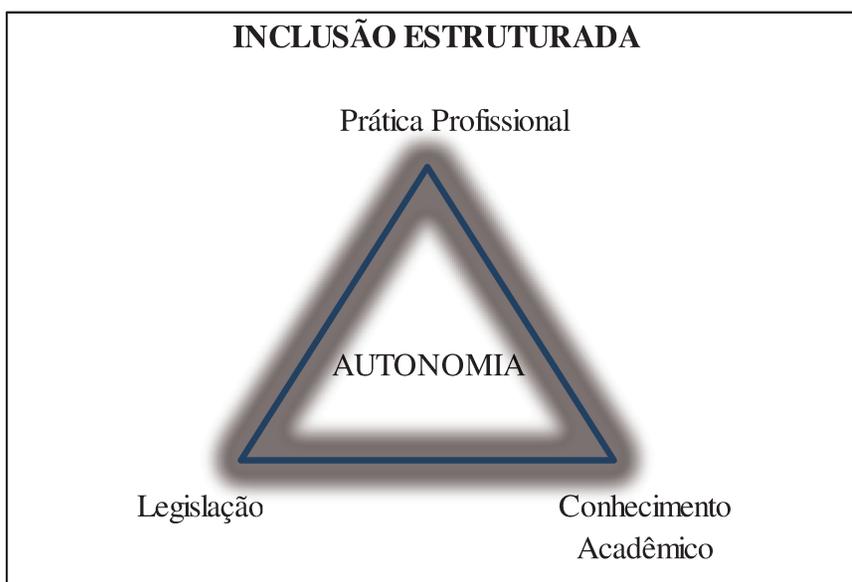
Nessa conjuntura, conserva-se na realidade uma dicotomia entre as teorias, acadêmicas ou legais, e a prática dos professores das escolas regulares. Os conhecimentos teóricos produzidos pelas pesquisas e o que descreve a legislação ainda não são usufruídos pelos professores e, por outro lado, as necessidades e expectativas desses profissionais, pouco são respondidas pelas pesquisas ou consideradas quando da elaboração da legislação. As ações ocorrem descontextualizadas, apesar de o objetivo principal ser comum a ambos.

A pesquisa acadêmica e a legislação educacional, ambas sobre inclusão educacional, não tem finalidade senão a contribuição, orientação e fundamentação ao cenário pedagógico, assim como a prática docente torna-se frágil sem uma atuação ativa em busca do amparo acadêmico e legal. Com as considerações discorridas sobre o contexto de cada um desses elementos, é notória a urgência de uma superação dessa lacuna por meio da implantação de um agir colaborativo entre os componentes da tríade legislação/conhecimento acadêmico/prática profissional, conforme reflexões discorridas a seguir.

### **7.1 A inclusão estruturada**

A inclusão educacional de alunos com deficiência destacou a necessidade de um amparo legal e acadêmico para fundamentar um ensino de qualidade a todos. Clamou para a transformação da ação docente em direção a uma atuação autônoma, uma vez que se tornou inviável a continuidade de uma prática tradicional na qual um conhecimento é automaticamente transmitido a um aluno.

Dessa forma, entendemos a importância da educação inclusiva ser estruturada por meio da articulação entre a legislação, o conhecimento acadêmico e a prática profissional, articulação esta fundamentada no princípio de autonomia docente para que o professor possa conduzir a sua prática de forma ativa, usufruindo das produções teóricas elaboradas e adotando as decisões necessárias para atuar com qualidade, intervir na realidade, agir de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos e alcançar o objetivo educacional; conforme ilustrado na Figura 19:



**Figura 19** – Ilustração da inclusão estruturada.  
Fonte: Elaborado pela autora.

Uma inclusão estruturada é a garantia de um atendimento educacional para uma pessoa com deficiência, com transtorno global de desenvolvimento, com altas habilidades, superdotação ou com outra qualquer particularidade a ocorrer de forma alicerçada pela articulação entre os elementos da tríade legislação, pesquisa acadêmica e prática profissional em busca da realização de adaptações e reorganizações para receber e proporcionar alta qualidade de ensino a todos, com o docente possuindo autonomia para flexibilizar sua prática às diversas realidades em prol do respeito à individualidade e às diferentes necessidades e capacidades dos alunos.

Sabendo que, segundo Mendes (2006), a proposta da Inclusão foi desenvolvida se distendendo em duas vertentes, a Educação Inclusiva e a Inclusão Total, a inclusão em seu entendimento denominado, neste momento, de estruturada exige um caminhar almejando a efetivação da Educação Inclusiva, a qual sugeriu que o local mais adequado para a escolarização das pessoas com deficiência é, preferencialmente, a escola regular, contudo contando com o apoio de especialistas, de políticas públicas, de apoio pedagógico, financeiro e de capacitação profissional, além de serviços de suporte especializados externos para serem usufruídos pelo aluno. Por outro lado, destaca a inviabilidade da designada Inclusão Total, uma vez que essa determinação fere o princípio da flexibilidade necessário à atuação pedagógica, já que a mesma recomendou que a educação escolarizada de todos os alunos com deficiência ocorresse somente

na escola regular, independente das dificuldades ou severidade da condição apresentada por eles, e sem a existência de um sistema de apoio complementar, cabendo todas as medidas necessárias para isso à própria instituição escolar.

A implantação nacional da educação inclusiva deve considerar que o sistema de ensino público nacional, em geral, já possui qualidade questionável e desigualdade para a população sem deficiência, sendo agravadas essas condições quando se exige a sua adaptação e qualificação para o atendimento das pessoas com deficiência, se tornando uma questão extremamente complexa com elementos históricos, econômicos e socioculturais a serem considerados, não podendo ser simplificada e estabelecida de forma extremista. Segundo Carvalho (2014, p.42), “uma implantação abrupta, como a proposta da inclusão total, pode desprezar as diferentes realidades, induzindo a ocorrências desvinculadas aos objetivos, como a manutenção de atitudes e procedimentos de integração ao invés de inclusão”.

Para a inclusão se desenvolver de forma estruturada, é necessária uma articulação da teoria com a prática, e de ambas com a realidade sociocultural e político-econômica do contexto no qual é implantada; deve-se também haver a conscientização de que proporcionar uma boa qualidade de ensino aos alunos com deficiência nas escolas regulares não deve ser atribuição de apenas um ator social, como o professor, mas é responsabilidade conjunta dos governantes, agentes educacionais, formadores de professores, familiares e de toda a comunidade, uma vez que não depende apenas de um método estático a ser aplicado por um único indivíduo na instituição escolar, mas de um direcionamento e apoio político, de uma sustentação dessa prática por conhecimentos acadêmicos e de uma reconstrução social coletiva em prol da aceitação, respeito e valorização das diferenças, da conscientização da sociedade enquanto heterogeneidade em substituição à busca de homogeneidade que fere a individualidade de todos em seus diversos cenários e contextos.

A inclusão exige, portanto, a superação do distanciamento entre os que desenvolvem conceitos teóricos, na pesquisa ou na legislação, e aqueles que os aplicam na realidade, do agir docente passivo que apenas transmite um conteúdo. Exige, por fim, que as responsabilidades sejam distribuídas e assumidas por cada partícipe ou influenciador do cenário educacional. Dentre esses personagens, destacam-se, ainda que não se restrinjam a eles, os pertencentes à legislação, à produção de conhecimento acadêmico e à prática profissional na escola regular.

Em relação às responsabilidades da legislação, esta deve garantir os direitos no plano

judicial, mas também implantar possibilidades de caminhos a serem percorridos para que estes possam ser cumpridos. Um acompanhamento do processo da construção educacional inclusiva pelas instâncias legais é imprescindível para identificar as dificuldades e organizar ações e recursos para prover os auxílios indicados pela comunidade escolar, seja de capacitação profissional, de subsídios físicos, materiais ou os que se mostrarem necessários.

Tão indispensável quanto é a divulgação e popularização de suas deliberações perante toda a comunidade escolar, e também social, com terminologias adaptadas para essa realidade. Estando acessíveis e de exploração corriqueira aos professores, de acordo com Nozi e Vitaliano (2012), as ações legais podem contribuir com o desenvolvimento de um olhar e uma atuação crítica desses profissionais, ampliando seus entendimentos sobre as necessidades, especificidades e exigências da sua função profissional perante o ideal inclusivo a ser estabelecido no seu cenário de atuação.

Para isso, todo um cenário de desvalorização e despreocupação com o sistema educacional brasileiro precisa ser superado para que não só a proposta inclusiva, mas todas as demais fragilidades há tanto existentes no contexto escolar, obtenham a atenção e o esforço político necessários e tão almejados. Segundo Saviani (2008, p. 05-06), a vontade política para atuar na esfera educacional deve despontar em meio à, até então, prevalência da lógica de mercado que a torna impotente para tomar grandes decisões e proporcionar grandes modificações:

Está aí a raiz das dificuldades por que passa a política educacional. As medidas tomadas pelo governo, ainda que partam de necessidades reais e respondam com alguma competência a essas necessidades, padecem de uma incapacidade congênita de resolvê-las.[...] Há que romper o ciclo vicioso por algum ponto. E o ponto básico é o dos investimentos. É necessário, pois, tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social e política número 1, passando a investir imediata e fortemente na construção e consolidação de um amplo sistema nacional de educação.

A já citada, em capítulos anteriores, necessidade de atuação dos governantes brasileiros em não apenas cumprir obrigações em estabelecimentos conceituais, mas em também empenharem-se em fazer dos mesmos uma realidade aparece como foco principal para que esse elemento de fato contribua com a efetivação da educação inclusiva. Culmina-se em uma desejosa, e por vezes ilusória, intenção de que o poder público de fato atue na função que lhe compete, a organização e provimento das necessidades sociais acima de interesses próprios.

Já sobre as responsabilidades da pesquisa acadêmica em superar a agonia docente em

relação a essa nova proposta inclusiva, estas estão atreladas ao fornecimento de subsídios para esclarecimentos, atualizações teóricas e também direcionamentos de caráter prático a serem percorridos pelos docentes para ultrapassarem as dificuldades e alcançarem uma prática com maior qualidade. Contudo, não são nem devem se apresentar como receitas prontas a serem aplicadas ou seguidas pelo professor, mas como sugestões para proporcionarem reflexões, explorações e reconstruções da atuação do mesmo. Para o alcance desses benefícios, urge a necessidade da superação da atuação isolada de pesquisadores com a finalidade de produzir pontuações a serem avaliadas nacionalmente, redirecionando-a para uma a ser desenvolvida mais próxima do público a que se destina para que de fato contribua com o ambiente o qual se refere.

Se ao pesquisador impera desenvolver suas pesquisas em colaboração com professores, popularizando seus resultados não apenas por simplificação das escritas, mas associando-as aos contextos da realidade pedagógica, além de proporcionar um estímulo, com sua pesquisa, à reflexão do professor e à consequente produção de conhecimentos docente sobre as mesmas, de forma a auxiliá-lo na melhoria de sua prática (TELLES, 2002; TARDIF; ZOURHLAL, 2005); também compete aos sistemas de avaliação das produções acadêmicas uma alteração no seu posicionamento sobre a atuação da Educação Física, considerando a sua função na Grande Área de Ciências Humanas conjuntamente à de Ciências da Saúde, assim como com as demais licenciaturas, propiciando uma valorização dos pesquisadores que desenvolvam trabalhos de forma colaborativa à comunidade escolar, assim como um investimento no desenvolvimento desses estudos:

Um dos fatores assinalados como impeditivo da implementação dessas políticas é a falta de financiamento sistemático para pesquisas vinculadas aos programas de desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo. Consequentemente, as experiências escolares inclusivas, como muitas das relatadas no presente estudo, se dão de forma empírica, na base do ensaio-e-erro, não sendo sistematicamente avaliadas nem, muito menos, difundidas para aproveitamento por outras redes escolares (GLAT; FERREIRA, 2003, p.34).

Com essa atuação conjunta entre professores/pesquisadores respaldada e valorizada pelos sistemas de avaliação da pós-graduação nacional, a universidade poderia contribuir decisivamente com a implantação de ações práticas destinadas à pessoa com deficiência, capacitando os futuros profissionais e também auxiliando na qualificação dos já em atuação, oferecendo formação de especialistas de suporte à implantação inclusiva, desenvolvendo ações para articulação entre professores de escola regular e de ensino especial, ou seja, produzindo e

disseminando propostas educativas que atendam de forma bem sucedida às necessidades da educação inclusiva (GLAT; PLETSCH, 2010).

A pesquisa tem relevante incumbência no estabelecimento de uma relação intrínseca com os professores em formação e também com os já em atuação para fundamentar qualitativamente suas práticas, necessitando explorar propostas de intervenções associadas aos conceitos teóricos e dialogando com a realidade para contribuir com a construção de uma escola inclusiva para além de livros e periódicos acadêmicos.

No entanto, apesar da função acadêmica ter importância acentuada, esta não deve assumir sozinha o encargo pela educação inclusiva, uma vez que nenhum desses itens da tríade aqui apresentados tem a responsabilidade nem a possibilidade de superar todas as dificuldades apresentadas na realidade, nem de construir isoladamente uma proposta que transcende aspectos pontuais. Os aspectos técnicos dessa implantação são passos importantes de serem percorridos, e por isso merecem sua citação, mas estão imersos em um contexto o que exige atuações e conscientizações mais densas.

Nessa conjuntura de distribuição de tarefas, os professores escolares também possuem participação indispensável ao conduzirem ativamente a sua formação para atuar adequadamente perante o contexto educacional vivenciado.

Contudo, muitas vezes encontra-se um docente passivo, a espera de decisões e direcionamentos superiores, não usufruindo das teorias legais e acadêmicas continuamente em reconstrução.

Os professores estão imersos em um contexto, o qual Freire (1996) denominou de mera repetição de ideias, que conduz o professor a perder a capacidade de opinar e de decidir, levando-o à acomodação. Para a superação dessa situação, o autor afirmou ser necessária a conquista da autonomia docente por meio de um processo de ação e reflexão sobre a sua realidade, com liberdade em construir uma visão crítica da mesma, o que proporciona a capacidade de agir e realizar ações no seu contexto de trabalho.

Por meio da conscientização, da liberdade de ação e da construção da autonomia é possível o alcance de um empoderamento docente para as transformações dessa realidade de forma crítica (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010).

Embora a palavra Empowerment já existisse na Língua Inglesa, significando ‘dar poder’ a alguém para realizar uma tarefa sem precisar da permissão de outras pessoas, o conceito Empoderamento em Paulo Freire segue uma lógica diferente. Para o educador,

a pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer (LAVOURA, 2005/2006, p.02).

No entanto, Freire (FREIRE; SHOR, 1986) destacou a necessidade de um cuidado com o uso do termo “empoderamento”, no qual há o desempenho de uma ação por um grupo social por decisão destes próprios, contribuindo para sua evolução e fortalecimento. O autor entendeu que este pode sugerir algo fácil de ser viabilizado, pois é como se o professor, no caso de ensino superior, acendesse uma luz de independência no aluno, futuro docente, e este, por si só, seria capaz de atuar de forma transformadora na sociedade, sendo que isso não é suficiente para realizar as alterações necessárias em uma perspectiva social.

Considerando a dimensão do empoderamento, e tendo a vista a complexidade do envolvimento para o alcance do mesmo, entendemos, portanto, a relevância do conceito de autonomia como o imprescindível, nesse momento inicial, para uma superação da atuação passiva que vem sendo desempenhada pelo professor. Sendo um dos fatores impulsionadores do empoderamento, a autonomia proporciona uma conscientização docente das teorias que sustentam sua prática, e também os conduz a uma capacitação para atuar na realidade com a escolha das ações que se mostrarem necessárias, e não dependentes de uma decisão externa.

Os professores têm a responsabilidade de uma busca contínua por capacitação e qualificação acerca do contexto político no qual estão inseridos e dos conhecimentos acadêmicos continuamente produzidos sobre essa temática. Compete a esses profissionais uma conscientização da importância e de como usufruir de tais conhecimentos para a superação das dificuldades que despontam na sua prática profissional. Mesmo com uma formação inicial qualificada, as transformações sociopolíticas ocorrem ininterruptamente, exigindo do docente a disposição para uma atualização durante toda a sua atuação profissional.

Perceber e construir o trabalho docente depende do necessário para educar: apropriação do conhecimento, autoria e atuação na realidade circunscrita nas ações didáticas/pedagógicas, reconstrução dos conhecimentos para enfrentamento situacional no qual se insere (RODRIGUES, 2013, p. 22).

Identifica-se, portanto, uma imprescindível formação inicial e continuada nas quais seja delineado um perfil docente propício à escola inclusiva, ou seja, capaz de trabalhar colaborativamente, de refletir sobre sua prática, de elaborar novas ações, avaliar sua efetividade e transformá-la de acordo com a exigência da escola, do seu aluno e da sociedade (FERREIRA,

2006).

Para esse alcance, Perrenoud et al (2007), afirmou que esses programas de formação devem proporcionar duas posturas fundamentais ao docente: uma prática reflexiva, que lhe oportunize refletir sobre uma experiência e construir novos saberes, inovando e regulando a prática docente segundo as necessidades de uma sociedade em transformação; e uma implicação crítica, com professores conscientes das diferentes esferas que envolvem sua atuação, desde a política educacional de seu país até a gestão local da instituição escolar na qual está inserido. Barbosa-Rinaldi (2008) corroborou com essa discussão ao afirmar que a reflexão é indispensável para a formação docente uma vez que, por meio desta estratégia, os alunos entendem e reorganizam sua prática profissional de uma forma crítica, auxiliando na busca e na construção de conhecimentos de forma ativa, sejam legais ou acadêmicos, necessários à futura atuação docente.

O professor escolar, enquanto aluno que foi no ensino superior, ou aluno que pode vir a ser na formação continuada, precisa vivenciar um processo formativo que vá além da recepção de uma teoria educacional, mas precisa ser orientado a refletir sobre a mesma, sobre sua realidade e sobre suas possibilidades de ação.

É necessária a conscientização de dada realidade por meio do acesso aos conhecimentos produzidos, mas, para além disso, também é preciso se engajar para intervir na mesma para que as transformações desejosas possam ser empreendidas (FREIRE, 1979). Assim, “[...] uma educação que busca promover a autonomia do educando precisa educar para a responsabilidade” (ZATTI, 2007, p. 77).

Uma reconstrução da prática desenvolvida pelos professores de Educação Física Escolar por uma reorganização da formação inicial e continuada baseada em uma formação reflexiva e investigativa, conscientizando-os da sua tarefa enquanto professor-pesquisador pode auxiliar na implantação de políticas inclusivas ao contribuir com a associação entre as teorias legais e acadêmicas com a prática escolar.

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 29).

A formação licenciada possui incumbência relevante para proporcionar essa transformação na atuação docente, mas ainda assim não pode-se atribuir apenas a esse fator o

potencial de formar um profissional totalmente capacitado para a função a ser desempenhada durante a sua carreira profissional. Em um contexto de tamanhos impasses e imprecisões como o educacional, apenas os locais e os currículos de formação não podem ser responsabilizados pelo preparo profissional, mas também deve haver "professores disponíveis, que tenham o desejo de se capacitar e se preparar para os desafios que se apresentam frente à nova ordem educacional, respeitando as diferenças e os diferentes e procurando alternativas que efetivem sua inclusão no ensino regular" (BOATO, 2013, p. 133).

É imperiosa uma transformação não apenas da atuação de um indivíduo ou elemento profissional, mas de toda a coletividade envolta no cenário socioeducacional inclusivo, com um docente autônomo na busca pelas teorias legais e acadêmicas e na investigação e intervenção na sua realidade, com a área acadêmica se desenvolvendo articulada com o ambiente escolar para auxiliá-los na construção de conhecimentos e direcionamentos para essa intervenção, bem como com uma legislação que apoie na condução da implantação da nova proposta educacional promulgada nacionalmente.

Assim, a flexibilidade exigida pela inclusão estruturada está dependente da autonomia docente para a implantação de uma reorganização do arranjo educacional de forma adequada e ajustável às necessidades e capacidades dos alunos, substituindo a atuação passiva de estabelecimento de uma quantidade de conhecimento a ser alcançado pelo alunado a cada série de ensino, para uma na qual o docente é ativo na sua capacitação para atuar de forma a proporcionar o máximo de construção de conhecimentos que o aluno seja capaz dentro de determinado conteúdo.

Com isso, pode ser alcançada a flexibilidade necessária para que todos atinjam seus objetivos educacionais dentro da escola regular, assim como para assegurar que os poucos casos de pessoas que não são beneficiadas pela continuidade desse ensino tenham suas necessidades atendidas ao serem direcionadas às ações públicas que demandarem.

Um apoio político, acadêmico e escolar deve garantir por um lado a recepção e permanência escolar de alunos com deficiência com qualidade de ensino-aprendizagem e, por outro, identificar e aceitar que, em algumas escassas situações, como condições de deficiências muito severas, o aluno pode ser beneficiado pelo processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos culturais escolares apenas no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental necessitando, a seguir, imprescindivelmente, de outros atendimentos direcionados ao estímulo e à manutenção de

uma boa qualidade de vida e saúde, como terapias ocupacionais, fisioterapia e atividades recreativas com objetivo final de socialização, e não do ensino escolarizante formal de ênfase em aspectos predominantemente cognitivos.

Deve-se ressaltar que a oportunidade de ensino escolarizante de qualidade deve ser oferecida a todos, independente das diferenças que possam ser apresentadas pelo alunado. Não cabe uma retirada desse aluno da escola regular para a especial, pois, quando possível de recepção de um ensino escolar, este deve ocorrer nas escolas regulares, contando apenas com auxílio da especial. A aqui dita saída desse ambiente regular é sugerida apenas quando a necessidade desse aluno não se referir mais ao ensino escolar, e sim a outros tratamentos de saúde. Afinal, tal ocorrência é prevista pela LDB de 1996 (BRASIL, 1996, p.19), conforme o Artigo 58: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.

Tornar obrigatória a manutenção de educandos com condições severas ao longo de todo o ciclo educacional da escola regular é submetê-los à mesma lógica homogeneizadora de um sistema educacional tradicional no qual todos devem receber um único processo de ensino aprendizagem; é desconsiderar suas necessidades em prol de um conceito teórico desvinculado da viabilidade prática. Permitir a ida dessas crianças para outros cenários de atendimentos que necessitam, a partir do avanço dos anos do ensino fundamental, é respeitar suas necessidades, uma vez que obrigar sua presença física nessas instituições, sem possibilidade de sua participação efetiva devido a sua condição de deficiência severa, e não às fragilidades da instituição, refere-se a um ideal integracionista, e não inclusivo.

No entanto, deve-se reiterar que apenas casos severos podem não ser beneficiados pela permanência na escola regular, e a saída de um aluno do ensino regular deve ser por meio de decisão familiar e não por imposição institucional. Não se pode, em hipótese alguma, esse fato justificar a ausência de pessoas com outras condições e níveis de deficiência desse ambiente, devendo-se alertar que as condições severas aqui relatadas referem-se a uma minoria de alunos, e não a grande maioria das pessoas com deficiência.

Para isso, é premente que programas políticos construídos com colaboração de pesquisadores acadêmicos sejam implantados para fornecimento de orientação às famílias e desenvolvimento de critérios para identificação de condições severas que podem não ser

beneficiadas pelo avanço escolar. Contudo, é imprescindível que essa identificação ocorra fundamentada em aspectos biopsicossocial de funcionalidade, e não em aspectos biomédicos somente. Essa identificação deve ser desenvolvida de forma a assegurar que suas necessidades sejam atendidas – que podem ser relacionadas à saúde, qualidade de vida e terapia ocupacional, e não aos conteúdos escolares –, não recaindo na anterior segregação estabelecida somente por aspectos médicos que em geral eram incapacitantes.

Entende-se, portanto, que tanto os elementos da Tríade quanto a Autonomia, aqui apontados como a base da inclusão estruturada, devem considerar não apenas os conteúdos curriculares e as condições de deficiência apresentadas, mas também as diferentes dimensões abarcadas por um indivíduo, como fatores psicológicos, sociais, culturais, afetivos, fisiológicos, dentre outros; devem compreender que sua atuação e influência não se restringem ao cenário escolar, mas estão imersos, sendo influenciados e também influenciando, na construção de um ideal social, tornando-se indispensável o desenvolvimento de valores de aceitação, respeito e valorização das diversidades. Assim, a inclusão estruturada atende às necessidades de cada aluno a partir do momento no qual é construída alicerçada na união entre os valores de bom-senso, empatia e olhar sensível às necessidades.

Dessa forma, não cabe esperar da teoria acadêmica ou da legislação soluções técnicas de fácil implantação para o processo inclusivo, pois esse processo não se faz por um único indivíduo ou classe profissional. Este deve ser direcionado às necessidades apresentadas pela sociedade, mas cabe ao professor um processo de contínua reflexão docente sobre sua prática para atuar ativamente na formação que se mostrar necessária para sua realidade.

Nota-se que não existem vilões ou mocinhos, mas cada elemento integrante da tríade aqui proposta como alicerce da implantação inclusiva possui particularidades históricas, sociais ou mesmo específicas de sua função que exigem contínuas reorganizações e reflexões, sendo necessário assumirem suas responsabilidades individuais e empenharem-se para o alcance do objetivo inclusivo em comum. O discurso de atribuição de seus encargos e fraquezas ao outro precisa ser superado em uma busca pela atuação conjunta com associação de suas funções e conhecimentos.

Não existe uma regra geral para tornar uma aula de Educação Física, ou de qualquer outra disciplina escolar, inclusiva, mas cabe ao docente identificar as necessidades e capacidades individuais para organizar suas atividades de forma adequada à participação de todos. E, para

isso, não basta um aporte teórico ou legal aprofundado, mas o professor precisa ser autônomo para associar as informações à realidade de seus alunos.

Diante disso, os elementos da tríade devem estar interligados uns aos outros proporcionando fundamentação teórica e legal ao trabalho docente a ser desenvolvido de forma flexível às individualidades com consciência do contexto social, econômico, político e cultural no qual essa prática se encontra, flexibilidade esta que só é possível por meio de uma atuação ativa e autônoma para explorar as construções teóricas segundo as necessidades do momento.

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

Seja na Educação Física Escolar, ou em qualquer um dos outros componentes do currículo do ensino básico nacional, Libâneo (2012, p. 26) ressaltou que estes, estando inseridos na função geral da escola, devem acolher as diferenças de forma a garantir a construção de conhecimentos acerca dos saberes sistematizados dos conteúdos culturais e científicos acumulados durante o decorrer histórico:

Em síntese, trata-se, por um lado, de uma escola que visa à formação cultural e científica, isto é, ao domínio do saber sistematizado mediante o qual se promove o desenvolvimento de capacidades intelectuais, como condição de assegurar o direito à semelhança, à igualdade. Por outro, é preciso considerar que essa função primordial da escola – a formação cultural e científica – destina-se a sujeitos diferentes, já que a diferença não é uma excepcionalidade da pessoa humana, mas condição concreta do ser humano e das situações educativas.

É um momento de transformações, reconstruções e qualificação do sistema educacional nacional impulsionado pela proposta da educação inclusiva. Para isso, leis, pesquisas acadêmicas e atuações de professores devem estar em consonância, alinhados e sustentados uns pelos outros, superando práticas isoladas e interligando-se, assumindo cada qual sua responsabilidade dentro de uma ação coletiva marcada pela flexibilidade.

Para a efetivação do ideal educacional inclusivo, este deve ser alicerçado por reconstruções culturais relacionadas ao respeito às diferenças, à conscientização e à valorização das capacidades da pessoa com deficiência.

Dessa forma, as políticas e estudos acadêmicos são incumbidos de desenvolverem

ações de forma consciente dessa necessidade, associando as orientações de intervenções necessárias para auxiliar na prática docente às reflexões que auxiliem na conscientização dos valores humanos.

Entende-se que apenas alguns apontamentos discorridos em um item não dão conta da complexidade de fatores envolvidos da construção da educação inclusiva, nem este estudo tem essa pretensão, uma vez que temos consciência de uma demanda de reorganização de aspectos do sistema nacional de educação e de cunho social, econômico, cultural e político. Mas busca-se proporcionar maior compreensão sobre os principais elementos envolvidos nessa realidade para ser possível uma reflexão sobre esse contexto com apontamentos que colaborem com possíveis futuras intervenções na mesma, conforme o ideal de educação autônoma defendido por Paulo Freire (1996).

Afinal, “como a inclusão se enuncia como mudança, e se mudar pressupõe pensar, então é preciso pensar sobre a inclusão que desejamos” (PAN, 2008, p. 199).

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A verdadeira paciência, associada sempre à autêntica esperança, caracteriza a atitude dos que sabem que para fazer o impossível, é preciso torná-lo possível. E a melhor maneira de tornar o impossível possível é realizar o possível de hoje (FREIRE, 1976, p.61).

A inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar está baseada em um ideal inclusivista de constituição e implantação recentes, imersa em uma mudança de paradigmas ocorrida tanto na área específica da Educação Física quanto em toda a educação nacional.

Nesta conjuntura, fundamentamo-nos sobre o direito de todos a uma educação de qualidade, do respeito às diferenças e do desenvolvimento de um profissional, e também ser humano, autônomo para escolher seus caminhos profissionais, e também pessoais, consciente da realidade que o cerca. Mesmo que por ora com alicerces democráticos, e sempre com convicções direcionadas ao bem coletivo, não tivemos a pretensão de seguir nem defender um viés ideológico ou político, mas refletir sobre aspectos da prática docente as quais todos os professores estamos imersos, uma vez que os assuntos pertinentes à docência “[...] são saberes demandados pela prática educativa em si mesmos, qualquer que seja a opção política do educador ou educando” (FREIRE, 1996, p.21).

Não que defendamos uma neutralidade docente, muito pelo contrário, não acreditamos em tal neutralidade muito menos a desejamos. Mas, nesse momento, o objetivo foi discorrer sobre a proposta da inclusão educacional usando as lentes de um professor de Educação Física Adaptada, em prol da defesa de uma atuação inclusiva necessária a todos os docentes de Educação Física Escolar, independente da sua escolha ideológica.

Para isso, entendemos todos os três elementos da tríade legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional como itens imersos em um contexto amplo de múltiplas variáveis. Porém, não desprezamos, por alguns momentos, aspectos pontuais ou técnicos, uma vez que estes também os compõem, mas sempre tendo por intuito elencar aspectos que despontam e ao mesmo tempo fazem parte de um todo.

E, em meio a esse desígnio, um cenário de contínuas reconstruções foi identificado, no qual elementos facilitadores se mesclam com dificultadores à efetivação da proposta inclusiva na Educação Física.

A tríade legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional tem se reorganizado para o alcance dos ideais inclusivos, em um caminho onde muito já foi alcançado e

muito ainda há para se realizar.

A legislação garantiu direitos educacionais à pessoa com deficiência almejados há décadas, os conhecimentos acadêmicos têm usufruído de relevantes produções com quantidade cada vez maiores de pesquisadores empenhados na temática inclusiva na Educação Física e os professores têm buscado meios para atuar segundo as novas propostas educacionais.

Segundo Rodrigues (2013, p. 10-11), as configurações de ações pró-inclusão têm culminado em adequações as quais podem não ser desprezadas com a rapidez almejada nem com a facilidade necessária, mas apontam para um caminho socialmente mais benéfico:

Em tempos de inclusão vemos que há uma tendência irreversível das ações educacionais inclusivas que apontam para uma trajetória árdua e difícil, mas acima de tudo possível e necessária para uma sociedade que se reconhece e se reconstituiu a partir da segunda metade do século XX como sociedade mais humana e cidadã.

Apesar desse avanço alcançado, as dificuldades árduas citadas pelo autor acima, também foram observadas nesse estudo. Uma ausência de interação entre os planos da legislação, das pesquisas acadêmicas e da realidade das escolas tem dificultado a consolidação de um sistema educacional inclusivo, com leis ainda fundamentadas em determinações conceituais sem orientações de caráter prático, conhecimentos acadêmicos desenvolvidos de forma predominantemente avaliativa e sem colaboração das escolas regulares, e professores desprovidos de uma atuação ativa em busca das teorias legais e acadêmicas para auxiliarem nesse processo de construção da sua prática inclusiva.

Por outro lado, essas críticas à realidade encontrada não devem ser confundidas com pessimismo. São críticas no sentido de olharmos para como tem se desdobrado a realidade, identificando sim possíveis contrariedades, mas sem nos deixar submergir pelo pessimismo das mesmas serem insuperáveis, pelo contrário, objetivamos nos conscientizarmos das mesmas para organizar os passos seguintes necessários para contorná-las.

Nesse contexto, o vocábulo da “Autonomia” alcançou destaque. Se à legislação e aos conhecimentos acadêmicos foi suscitada uma necessidade de atuação de forma mais próxima e colaborativa à realidade escolar, ao professor de Educação Física Escolar foi identificada uma necessidade de desenvolvimento de autonomia para gerir a sua própria capacitação profissional para uma atuação com qualidade segundo as novas orientações inclusivas.

A inclusão escolar enquanto proposta educacional, seja na Educação Física ou em

qualquer uma das disciplinas do currículo nacional do ensino básico, deve ser conduzida por um professor com autonomia para associar suas prescrições teóricas segundo a viabilidade da realidade educacional na qual se encontra.

Com esses resultados, e sabendo da permanente incompletude de entendimentos que envolvem os temas referentes ao contexto socioeducacional, identificamos indicativos da necessidade de outras pesquisas a serem desenvolvidas para que a inclusão continue alcançando os conhecimentos fundamentadores da prática docente. Dentre esses temas, torna-se relevante a o desenvolvimento de pesquisas sobre formas de acompanhamento e avaliação legal da implantação do processo inclusivo; o trabalho com a metodologia de pesquisa nos cursos graduação e pós-graduação; formas de popularização dos conhecimentos científicos à comunidade escolar; a estruturação dos atuais cursos de formação continuada assim como possibilidades de organização dos mesmos de forma vinculada à prática e às demandas de cada contexto; a atuação do professor de apoio no contexto da aula de Educação Física; as carências e orientações aos professores em cada fase da carreira docente, em especial aos recém-formados; dentre vários outros que urgem no cotidiano escolar, local onde despontam todas as carências dos três elementos aqui investigados.

Corroboramos, nesse momento, com o pensamento de Zatti (2007, p. 78):

Defendemos a educação como formação do humano que se dá como processo de gestação da autonomia do pensamento, da ação e da palavra. Do pensamento, na medida em que leva a pensar por si mesmo de acordo com princípios racionais e a revelia das coerções externas, dogmas, mitos, ignorâncias, alienações, etc. Da ação, na medida em que capacita para a realização dos projetos que o homem se propõe livremente. Da palavra, na medida em que na nossa sociedade existimos pela palavra, por isso, para que alguém seja autônomo precisa aprender a dizer sua palavra.

Sabendo que os novos métodos, pedagogias e propostas de reformas educacionais fracassam em sua efetivação porque não se é mensurado a diferença entre o que é prescrito e o que é viável para cada realidade, e que esse fracasso se dá a configurar, principalmente, por teorias desvinculadas do contexto vivenciado na prática (PERRENOUD et al, 2007), entendemos que as mudanças tão requeridas podem ser possíveis de serem alcançadas, por meio de uma inclusão estruturada na articulação entre a legislação, os conhecimentos acadêmicos e a prática profissional autônoma do professor de Educação Física.

Se as mudanças parecem ser muitas e profundas, uma vez que estão atreladas aos contextos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos, por sua vez se mostram como

possíveis quando retomamos que, conforme elucidado por Freire (1996), a sociedade não é estática nem mecânica, estando em constante transformação e permitindo a esperança de uma realidade mais adequada aos anseios diversos.

Não cabe uma caracterização e estipulação detalhada sobre como desenvolver o futuro, seja educacional ou nos demais segmentos sociais, mas um estímulo ao ímpeto de ações para um caminhar em direção às melhorias, em nível social, que transcendam às dificuldades e beneficiem a todos, afinal:

É certo que uma educação apropriada e de alta qualidade para todos parece, quando nos confrontamos com as decepcionantes carências de sistemas educacional [...] uma utopia. Mas é também uma utopia que podemos tornar mais próxima [...] para organizar nossas ações de modo a que a escola possa finalmente cumprir as funções que lhe são exigidas (cada vez mais exigidas). A educação inclusiva é pois, neste entendimento, a verdadeira alternativa aos valores da escola tradicional (RODRIGUES, 2001, p. 19-20).

Assim, podemos entender a que a inclusão:

Implica em ação em “vias de mão dupla”. O que significa dizer que é uma relação estabelecida com o outro. Esse outro pode ser o professor, o aluno sem deficiência, o aluno com deficiência, o pai, ou a mãe desse aluno, o irmão, a merendeira, a secretária da escola, o diretor, entre outros. Todavia é importante salientar que não se farão mudanças, sem que cada um dos “outros” mencionados anteriormente, assumam verdadeiramente seu papel. Afinal, é necessário que cada um seja parte desse processo, uma vez que não assumir uma posição traz consequências, porque querendo ou não somos o fio condutor. O objetivo deve ser promover a Educação de QUALIDADE para todos.

Sendo assim, convida-se cada um a escrever junto o grande começo desse momento para que se passe a alçar voos diferentes, não mais firmados na desconfiança sobre a inclusão (será quê?), mas fincados na certeza de que vale à pena, porque estamos falando de gentes. Todas elas (ARAÚJO; SALERNO; CARVALHO; SILVA, 2013, p. 1526-1527).

Esperamos, com esta tese, não proporcionar respostas prontas ou rápidas soluções para as dificuldades presentes na implantação da inclusão na Educação Física Escolar – as quais, convenhamos, não são possíveis de serem fornecidas para nenhum elemento constituinte do cenário histórico-social –, mas elucidar a cada leitor que mudanças benéficas já foram alcançadas, mas caminhos ainda são necessários de serem percorridos em todos os contextos e cenários que influenciam e compõe a escola. Intencionamos evitar que o tema da Inclusão caia na comodidade e errônea convicção de que não há o que se fazer ou que já foi feito o suficiente. Sonhamos em instigar reflexões que contribuam com uma conscientização do caminho que temos percorrido ao mesmo tempo no qual motive a busca de ações que colaborem com a melhora continua da realidade em que nos encontramos. Assim, não intencionamos a produção de linhas

pessimistas, mas a instigação de atuações em meio ao muito que ainda é necessário.

E que sigamos juntos nesse caminhar rumo às nossas ações, que por vezes podem parecer pequenas, mas que quando somadas podem induzir às grandes transformações da realidade.

O real não está nem na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia (Guimarães Rosa).

## REFERÊNCIAS

ABREU, J. R. G. de. **Inclusão na Educação Física Escolar: abrindo novas trilhas.** 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

ADAMS, R; DANIEL, A; MC CUBBIN, J. **Jogos, esportes e exercícios para o deficiente físico.** 3.ed. São Paulo: Manole, 1985.

AGUIAR, J. S. **O jogo no ensino de conceitos a pessoas com problemas de aprendizagem: uma proposta metodológica de ensino.** 2002. 71f. (Pesquisa de Pós-Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos.** Campinas: Papyrus Editora, 2004.

ALVES, M. L. T. **Aulas de Educação Física: uma análise do processo inclusivo.** 2009. 44f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ALVES, M. L. T. **O aluno com deficiência visual nas aulas de Educação Física: análise do processo inclusivo.** 2013. 78f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência.** Brasília: CORDE, 2001.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf)>. Acesso em: 11 ago. 2016.

ARANHA, M. L. A. **História da educação.** São Paulo: Moderna, 2009.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001. Disponível em: <[www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf](http://www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2018.

ARAÚJO, P. F. **Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade.** Brasília: INDESP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Desporto adaptado no Brasil.** São Paulo: Phorte, 2011.

ARAÚJO, P. F.; SALERNO, M. B.; CARVALHO, C. L.; SILVA, R. F. A Educação Física Escolar e a interação entre alunos com e sem deficiência: o olhar dos professores. IN: VIII CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013, Londrina. **Anais...** Londrina, 2013.

BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 185-207, set./dez., 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2431/4183>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Portugal, 1977.

BELTRAME, A. L. N. **Centro de iniciação desportiva paraolímpica no Distrito Federal: um estudo na ótica da educação inclusiva.** 2013. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Saúde, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.

BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. C. M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, p.467-483, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbef/article/view/63117/65908>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. et al. A avaliação da Educação Física em debate: implicações para a subárea pedagógica e sociocultural. **Revista Brasileira de Pós Graduação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 183-194, nov. 2004. Disponível em: <[ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/48/45](http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/48/45)>. Acesso em: 11 ago. 2016.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.2, n.3, p. 07-19, 1995.

BIANCHETTI, R.G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

BOATO, E. M. A Educação Física escolar frente aos desafios da educação inclusiva. In: CHICON, F.; RODRIGUES, G. M. **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória: EDUFES, 2013. p.104-138.

BOCCARDI, D. **Programa de intervenção motora lúdica inclusiva: análise motora e social de casos específicos de deficiência mental, síndrome do x-frágil, síndrome de Down e criança típica**. 2003. 169f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora LTDA, 1994.

BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 12-19, 1989. Disponível em: < <http://boletimef.org/biblioteca/2350/educacao-fisica-a-busca-da->>. Acesso em: 22 mai. 2016.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora UNICAMP, 2004.

BRASIL. Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 set. 1960. Disponível em: < [legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=179558](http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=179558)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962. Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 dez. 1962. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4169.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4169.htm)>. Acesso em: 24 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1967. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm)>. Acesso em: 24 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 21 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 jul. 1973. Disponível em: < [legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=202007](http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=202007)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 out. 1978. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1970-1979/emendaconstitucional-12-17-outubro-1978-366956-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 84.919, de 16 de julho de 1980. Institui a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1980. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-84919-16-julho-1980-434246-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 91.782, de 4 de novembro de 1985. Institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a Educação Especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 nov. 1985. Disponível em: < <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=205741&norma=219257>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986. Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 out. 1986a. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93481.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93481.htm)>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 nov. 1986b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93613.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93613.htm)>. Acesso em: 23 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 94.140, de 24 de março de 1987. Altera o artigo 1º, caput do Decreto nº 92.248, de 30 de dezembro de 1985, que dispõe sobre a composição do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 mar. 1987. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1980-1989/D94140.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D94140.htm)>. Acesso em: 23 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 out. 1989. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 219, de 19 de setembro de 1991. Institui, no âmbito do Ministério do Trabalho e da Previdência Social, o Programa Nacional de Educação e Trabalho – PLANTE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 set. 1991. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=135369&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 mar. 1993a. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1989\\_1994/L8642.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8642.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.672, de 6 de julho de 1993. Institui normas gerais sobre desportos e dá outras providências Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 jul. 1993b. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8672.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8672.htm)>. Acesso em: 26 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993. Institui a Política Nacional para a Integração

da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1993c. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d0914.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm)>. Acesso em: 26 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1994a. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto de 11 de janeiro de 1994. Cria, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República comissão encarregada de estudar e propor alternativas para a integração do Programa Nacional de Educação à Distância com os meios oficiais de comunicação, e dá outras providências Brasil, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jan. 1994b. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 mar. 1994c. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8859.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8859.htm)>. Acesso em: 25 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999. Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1 jun. 1999a. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3076.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3076.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1999b. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 04 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.637, de 20 de outubro de 2000. Institui a Rede Nacional de Direitos Humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 out. 2000a. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3637.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3637.htm)>. Acesso em: 18 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 dez. 2000b. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm)>. Acesso em: 18 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 set. 2001a. Disponível em: < [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jan. 2001b. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 19 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.242, de 19 de junho de 2001. Institui o Dia Nacional das APAEs. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 jun. 2001c. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LEIS\\_2001/L10242.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10242.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2001d. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)>. Acesso em: 18 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001. Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 dez. 2001e. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LEIS\\_2001/L10328.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10328.htm)>. Acesso em: 18 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 13 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 139, de 21 de novembro de 2003. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado aos Portadores de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 nov. 2003. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/mpv/Antigas\\_2003/139.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas_2003/139.htm)>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 mar. 2004a. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 dez. 2004b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 19 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.133, de 14 de julho de 2005. Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2005a. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11133.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11133.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto de 14 de julho de 2005. Convoca a 1ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jul. 2005b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/2005/decreto-35557-14-julho-2005-537839-publicacaooriginal-30751-pe.html>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto de 10 de outubro de 2005. Dispõe sobre a 1ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 out. 2005c. Disponível em: <[prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96369/decreto-05](http://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96369/decreto-05)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 dez. 2005d. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 abr. 2007a. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 jun. 2007b. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm)>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.215, de 26 de setembro de 2007. Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência - CGPD, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 set. 2007c. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6215.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6215.htm)>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 nov. 2007d. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm)>. Acesso em: 28 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, **Ministério da Educação**, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto de 29 de abril de 2008. Convoca a II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 abr. 2008b. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Dnn/Dnn11570.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Dnn/Dnn11570.htm)>. Acesso em: 28 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2008c. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 set. 2008d. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 set. 2008e. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008. Institui o Dia Nacional dos Surdos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 out. 2008f. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.266, de 21 de junho de 2010. Institui o Dia Nacional do Sistema Braille. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 jun. 2010a. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12266.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12266.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial [da] República Federativa**

**do Brasil**, Brasília, DF, 1 set. 2010b. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profuncionário, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2010c. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 nov. 2011a. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 nov. 2011b. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm)>. Acesso em: 28 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 abr. 2013a. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 26 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 ago. 2013b. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. 2014a. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 dez. 2014b. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.055, de 22 de dezembro de 2014. Institui o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dispõe sobre sua comemoração. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 dez. 2014c. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13055.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13055.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 02 de fev. de 2016.

\_\_\_\_\_. **Censo escolar da educação básica 2015**. Brasília: INEP, 2016.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v.9, n. 54, p. 21-27, 2001.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 04 out. 2017.

CAMPOS, V. T. B.; BORGES, M. F.; ARAÚJO, J. B. Programa de acompanhamento e avaliação da CAPES: qualidade acadêmica ou controle do estado. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 3, n.1, p. 193-210, jan./jul. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/27693/15173>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 27 mar. 2015.

CARRILLO, P. **A disciplina Educação Física Adaptada nas Universidades do Chile**. 2013. 167f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

CARVALHO, C. L. **Conteúdos da Educação Física e a pedagogia de Freinet: pintando uma possibilidade para o aluno com síndrome de Down**. 2014. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

CARVALHO, C. L.; ARAÚJO, P. F. Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, v.20, n.01, p. 41-56, ene. 2018. Disponível em: <<http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe041>>. Acesso em: 16 mai. 2018.

CARVALHO, C L.; SALERNO, M. B.; PICULLI, M.; ARAÚJO, P. F. A percepção dos discentes de educação física sobre a inclusão escolar: reconstruções por intervenção na formação inicial. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 50, p. 153-169, maio, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n50p153>>.

CARVALHO, R. E. A política da Educação Especial no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 13, n.60, p. 93-102, out./dez. 1993. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1919/1890>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

CASTANHA, A. P. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. spe, p. 309-331, abr. 2011. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art22\\_41e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art22_41e.pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2015.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

\_\_\_\_\_. As concepções de Educação Física no Brasil. **Horizontes**, Dourados, v.1, n.2, p. 11-31, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3162>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

CASTRO, A. A. **Revisão sistemática com ou sem metanálise**. São Paulo: AAC, 2001.

CASTRO, C. M. **Educação brasileira**: consertos e remendos. Rio de Janeiro: Rocco Editora, 2007.

CASTRO, C. M.; RIBEIRO, S. Desigualdade social e acesso à universidade: dilema e tendências. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 3-23, abr. 2004. Disponível em: <[bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60518](http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60518)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

CASTRO, E. M. de. **Atividade física**: adaptada. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2005.

CASTRO, E. M. de et al . Attitudes about inclusion by educators and physical educators: effects of participation in an inclusive adapted physical education program. **Motriz**, Rio Claro, v.19, n.3, p. 649-661, sept. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1980-65742013000300017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742013000300017&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 jun. 2016.

CHICON, J. F. Compreendendo a in/exclusão no contexto da Educação Física Escolar. In: CHICON, F.; RODRIGUES, G. M. **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória, ES: EDUFES, 2013.p. 66- 103.

CHICON, J. F.; PETERLE, L. L.; SANTANA, M. A. G. Formação, Educação Física e inclusão: um estudo em periódicos. In: XVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE), V CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONICE), 1. 2013, Brasília. **Anais...** Brasília, 2013.

CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2013.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. de. **Introdução à Educação Física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

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

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades especiais nas escolas regulares**. Porto: Porto Editora, 1997.

COSMO, J. **Tecendo olhares sobre a Educação Física e a inclusão**: um estudo sobre a subjetividade do trabalho docente em contexto de formação continuada. 2015. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

COSTA, F. R. B. **Formação e desenvolvimento profissional em Educação Física**: dilemas e desafios na educação inclusiva. 2009. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

COSTA, M. da P. R.; et. al. **Aspectos da Educação Especial**: um olhar multidisciplinar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

CRUZ, G. de C. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. 254f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CUNHA, L.A. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

CUNHA, M. I. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 185-195, jan. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010&Ing=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&Ing=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 fev. 2016.

DALE. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.87, p.423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: < [www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf) >. Acesso em: 07 abr. 2015.

DAOLIO, J. Educação Física Escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 10, n. 2, suplem. 2, p.40-42, 1996.

DIEHL, R. M. **Jogando com as diferenças**: jogos para crianças e jovens com deficiência. São Paulo: Phorte, 2006.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. 3. ed. Madri: Morata, 2000.

FALKENBACH, A. P. **Um estudo de casos**: as relações de crianças com síndrome de Down e de crianças com deficiência auditiva na psicomotricidade relacional. 2003. 447f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_. **Inclusão**: perspectivas para as áreas da Educação Física, saúde e educação. Jundiaí: Fontoura, 2010.

FARIA FILHO, L. M. et al. **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 305-318, maio/ago. 2009. Disponível em : < [www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1495/1495.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1495/1495.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 7-15, set. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

FERREIRA, M. C.C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FILUS, J. F. **Amarrações e arrumações na inclusão escolar do município de Hortolândia - SP**. 2011. 199f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FINOCCHIO, J. L. **Trabalho, tempo livre e cultura física**. 1991. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do

Sul, Mato Grosso do Sul, 1991.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades dos professores de Educação Física diante da inclusão educacional de alunos com deficiência. In: Congresso Brasileiro De Educação Especial, 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar. 2012. p. 8844-8858.

\_\_\_\_\_. 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**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, jul./set. 2014.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

FLORENCE, R. B. P. **A Educação Física na rede pública do município de São João da Boa Vista-SP e o portador de necessidades especiais: do direito ao alcance**. 2002. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

FÓRUM DE PESQUISADORES DAS SUBÁREAS SOCIOCULTURAL E PEDAGÓGICA. **Cenários de um descompasso da pós-graduação em Educação Física e demandas encaminhadas à Capes**. Vitória; Porto Alegre; Curitiba, 2015. Disponível em: <<https://fefd.ufg.br/n/80858-forum-de-pesquisadores-das-subareas-sociocultural-e-pedagogica>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

FRANÇA, I. S. X. de; PAGLIUCA, L. M. F.; BAPTISTA, R. S. Política de inclusão do portador de deficiência: possibilidades e limites. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v.21, n. 1, p.112-6, 2008. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ape/v21n1/pt\\_17.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ape/v21n1/pt_17.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

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

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**. São Paulo, SP: Cortes e Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessárias à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FUFSE. **Fundação Universidade Federal de Sergipe**. Disponível em: <[www.fufse.br](http://www.fufse.br)>. Acesso em: 27 mar. 2015.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da Educação Especial brasileira. 2004. 227f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004.

GARCIA, R. M. C. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. 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, n. spe 1, p. 105-124, mai/ago. 2011.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v.1, n.1, p.35-39, out. 2005.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. – Estudo diagnóstico e desafios para a implementação de estratégias de educação inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: desafios atuais e perspectivas para o futuro. Banco Mundial: Cnotinfor Portugal, 2003. Disponível em: <[cnotinfor.imagina.pt/inclusiva/pdf/Educacao\\_inclusiva\\_Br\\_pt.pdf](http://cnotinfor.imagina.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2013.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GÓIS JUNIOR, E. Ginástica, higiene e eugenia no projeto de nação brasileira: Rio de Janeiro, século XIX e início do século XX. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n.1, p. 139-159, jan./mar. 2013. Disponível em: <[seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/33988](http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/33988)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

GOMES, D. P. **Os sentidos da inclusão de alunos com deficiência no discurso dos professores de Educação Física**. 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

GOMES, N. M. **Análise da disciplina de Educação Física especial nas instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná**. 2007. 198f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Movimento**, Porto Alegre, v.20, n.1, p.395-411, jan./mar.2014. Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/41542/28358](http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/41542/28358)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

GONÇALVES, C. M. **Abordagem de resolução de problema complexo orientada aos princípios de processo**. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) - Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

GONÇALVES, G. C. **Dos saberes da Educação Física escolar e suas (im) possibilidades de práticas inclusivas para alunos com histórico de deficiência**. 2009. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GONÇALVES, V. O. **Estudo da disciplina Educação Física Adaptada nas instituições de ensino superior**. 2002. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

GORGATTI, M. G. **Educação Física Escolar e inclusão**: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores. 2005. 173f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GORGATTI, M.G.; COSTA, R. F. da. **Atividade física adaptada**. Barueri: Manole, 2005.

GORGATTI, M.; ROSE JUNIOR, D. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 119-140, abr./jun. 2009. Disponível em: <[seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2971](http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2971)> Acesso em: 12 ago. 2016.

HALEY, S. et al. **Inventário de avaliação pediátrica de incapacidade (PEDI)**: manual da versão brasileira adaptada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

HIGGINS, J.; GREEN, S. **Cochrane handbook for systematic reviews of interventions**. Version 5.1.0 [updated March 2011]: The Cochrane Collaboration, 2011. Disponível em: <<http://www.cochrane-handbook.org>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-62.

IAOCHITE, R. T. **Autoeficácia de docentes de Educação Física**. 2007. 157 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. **Escala de fontes de autoeficácia**. Material disponibilizado pelos autores, 2007.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, M. C. M. Percursos de uma política brasileira de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n. spe 1, p.41-58, maio/ago. 2011.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. 3. ed. São Paulo: Martins

Fontes, 1996.

KOCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação a pesquisa. 23. ed. Petropolis: Vozes, 2006.

KOKUBUN, E. Pós-graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física Especial**, São Paulo, sup. n.5, v.20, p.31-33, set. 2006. Disponível em: <[citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/9\\_Anais\\_p31.pdf](http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/9_Anais_p31.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

KUNZ, E. **Didática da Educação Física**: 2. 3. ed. Ijuí: Unijui, 2005.

LAPLANE, A. L. F. de; LACERDA, C. B. F. de; KASSAR, M. de C. M. Abordagem qualitativa de pesquisa em Educação Especial: contribuições da etnografia. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2006. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/minicursos/GT15texto\\_minicurso.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/minicursos/GT15texto_minicurso.pdf)>. Acesso em: 3 set. 2015.

LE BOULCH, J. **Psicomotricidade**. Brasília: MEC, 1983.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323](http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323)>. Acesso em: 16 jun. 2016.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: política, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora. 2005.

LIMA, S. M. T. **Educação Física Adaptada**: proposta de ação metodológica para formação universitária. 2005. 187f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LINHALES, M. A. Militares e educadores na Associação Brasileira de Educação: circulação de interesses em torno de um projeto para a Educação Física nacional (1933-1935). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, p. 75-91, 2009. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602009000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100006)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

LOPES, M. C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.

LOVISOLO, H. R. Levantando o sarrafo ou dando tiro no pé: critérios de avaliação e qualis das pós-graduações em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 23-33, set., 2007. Disponível em: <[revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/7/13](http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/7/13)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

LUDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 117-123, set./dez. 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 24 jan. 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANDARINO, C. M. **Relações que envolvem poder nas manifestações corporais de alunos com deficiência mental matriculados no ensino fundamental: estudo de casos no recreio escolar**. 2000. 127f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

MANZINI, E. J. Tipo de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n.1, p.53-70, jan./abr. 2011.

MARTINS, C. L. R. Educação Física inclusiva: atitudes dos docentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 637-657, abr./jun. de 2014. Disponível em: <[seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/40143](http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/40143)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

MARTINS, V. **O que é legislação educacional**. DireitoNet. 22 fev. 2002. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/579/O-que-e-Legislacao-Educacional>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar., 2015.

MEIRELES-COELHO, C.; IZQUIERDO, T.; SANTOS, C. (2007). Educação para todos e

sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In: SOUZA, J. M. **Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores**. Porto: SPCE, 2007, p.178-189.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo/ago. 2010. Disponível em: <[www.iatreia.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041](http://www.iatreia.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

MENDES, K. A. M. de O. **Os alunos com necessidades educacionais especiais nos diferentes espaços-tempos da escola: aspectos cotidianos e não cotidianos**. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

MENDONÇA, A. W. P. C. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da Universidade Brasileira. **Educar**, Curitiba, n. 21, p. 289-308. 2003. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2136>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e Educação Especial**. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: a prática pedagógica de alunos com deficiência mental. São Paulo: Unimep, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 7, p. 29-44, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

MOREIRA, E.C.M.; TOJAL, J.B.A.G. Prioridades dos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação Física: a visão dos egressos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.35 n.1, p. 161-178, jan./mar. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32892013000100013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892013000100013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 24 jan. 2017.

MOREIRA, L. M.; VELHO, L. Pós-graduação no Brasil: da concepção “ofertista linear” para “novos modos de produção do conhecimento”, implicações para avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 625-645, nov. 2008. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772008000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 24 jan. 2017.

MORENO, J. L. **Who shall survive: Foundations of Sociometry, Group Psychoterapy and Sociodrama**. New York: Beacon House, 1953.

MORGAN, D.L. **Focus groups as qualitative research**. 2.ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997.

MUNSTER, M. de A. V. Inclusão de Estudantes com Deficiências em Programas de Educação Física: Adaptações Curriculares e Metodológicas. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 14, n.2, p.27-34, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/sobama/article/view/3612>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

NASCIMENTO, S. F. **Formação continuada de professores de Educação Física na perspectiva da inclusão**. 2012. [s/n]f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 09-40, dez. 2000. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

OLIVEIRA, C. B. de. **Políticas educacionais inclusivas para a criança deficiente: concepções e veiculações no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1978/1999**. 2003. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, V. M. de. **O que é Educação Física?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

ONU – Organização das Nações Unidas. Resolução n° 217, de 10 de dezembro de 1948.

**Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <[www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm)>. Acesso em: 13 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução n° 2.542, de 9 de dezembro de 1975. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.** 1975. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sceesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/sceesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2015.

PAGOTTO, F. P. **Pedagogia crítica, educação/Educação Física e o ensino de pessoas com deficiência intelectual.** 2010. [n/d]f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

PALLA, A. C. **Atitudes de professores e estudantes de Educação Física em relação à proposta do ensino inclusivo.** 2001.89f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.

PAN, M. A. G. S. **O direito à diferença:** uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: Ibpx, 2008.

PERES, L. W. **Comportamento motor no contexto escolar e familiar da criança com deficiência visual.** 2011. 114f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Centro de Ciências da Saúde e do Esporte, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PERRENOUD, P. Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. In Duarte, J.B. (dir.). **Igualdade e Diferença.** Numa escola para todos. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2002. pp. 17-44.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

POLYDORO, S. et al. Escala de autoeficácia do professor de Educação Física. IN: MACHADO, C. et al. **Avaliação Psicológica:** formas e contextos. Braga: Psiquilíbrios Edições, 2004. p. 330 – 337.

PORTAL DA LEGISLAÇÃO. **Base Legislação do Brasil**. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

**PREFEITURA DE AMERICANA**. Disponível em: <[http://www.americana.sp.gov.br/v6/americanaV6\\_index.php?it=40&a=resumoHistorico](http://www.americana.sp.gov.br/v6/americanaV6_index.php?it=40&a=resumoHistorico)>. Acesso em: 29 abr. 2016.

PRESTES, D. B. **Comportamento motor da criança com deficiência múltipla nos contextos vivenciais**: um estudo de caso. 2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Centro de Ciências da Saúde e do Esporte, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

RAMOS, P.; RAMOS, M. M.; BUSNELLO, S. J. **Manual prático de metodologia da pesquisa**: artigo, resenha, projeto, TCC, monografia, dissertação e tese. Blumenau: Acadêmica, 2003.

RATINAUD, P. **Iramuteq**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. Computer software, 2009. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org>>. Acesso em: 04 out. 2017.

RECHINELI, A. **O Fenômeno da inclusão na Educação Física Escolar**: o discurso dos professores de Itapetininga. 2008. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e diferença**. Porto: Porto Editora, 2001.

RODRIGUES, G. M. **Reflexões sobre a Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais à luz da individualização**. 1998. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Da avaliação à gestão de processo**: uma proposta de instrumento para acompanhamento da inclusão contextualizada no transcorrer de atividades motoras. 2002. 283f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. O ser e o fazer na Educação Física: reflexões acerca do processo de inclusão escolar. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2013, p. 10-27.

RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

RODRIGUES, L. P.; SARAIVA, L.; GABBARD, C. Development and construct validation of an inventory for assessing the home environment for motor development. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, London, v. 76, n. 2, p. 140-148, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16128482>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

ROSA, S.; LETA, J. Tendências atuais da pesquisa brasileira em Educação Física parte 2: a heterogeneidade epistemológica nos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, n.1, p.7-18, jan./mar. 2011. Disponível em: <[www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16791](http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16791)>. Acesso em: 10 ago. 2016.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/134912>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

ROUSE, P. **Inclusion on physical education: fitness, motor and social skills for students of all abilities**. Champaign: Human Kinetics, 2010.

SALERNO, M. B. **Interação entre alunos com e sem deficiência na Educação Física Escolar: validação de instrumento**. 2009. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

\_\_\_\_\_. **A formação em Educação Física e o trabalho com a pessoa com deficiência: percepção discente**. 2014. 184f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SALERNO, M. B. et al. Educação Física inclusiva: diferentes olhares sobre as abordagens pedagógicas. In: SILVA, J. V. P.; GONÇALVES-SILVA, L. L.; MOREIRA, W. W. **Educação Física e seus diversos olhares**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2016.

SAMPAIO, T. M. V. Desafios e perspectivas para a divulgação da pesquisa em Educação Física: um processo de construção. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v.36, n. 4, p. 733-739, out./dez. 2014.

SANCHES JÚNIOR, M. L. **Uma leitura da questão da deficiência e da inclusão no ensino municipal de Hortolândia: olhares e ações da docência de Educação Física e de seus pares.** 2009. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Modelagem e desenho de processos como ferramenta de verificação da gestão municipal no processo de inclusão da pessoa com deficiência.** 2014. 147f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANCHES JUNIOR, M. et al. Concepções e práticas da inclusão na Educação Física Escolar: estudo em uma cidade do Brasil. **Educación Física y Deporte**, Antioquia, v. 34, n. 1, p.155-179, ene/jun. 2015. Disponível em: <<http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a07>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

SANTIAGO, A. R. F. Políticas de inclusão e cultura excludente: paradoxos do currículo escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.17, p.21-32, jan./abr. 2006.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a16v2483.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a16v2483.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? In: \_\_\_\_\_. **Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos.** São Paulo: RNR, 2003. p. 12-16.

\_\_\_\_\_. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano IX, n. 43, p.9-10, mar./abr. 2005. Disponível em: <[www.pjpp.sp.gov.br/wp-content/uploads/2013/12/21.pdf](http://www.pjpp.sp.gov.br/wp-content/uploads/2013/12/21.pdf)>. Acesso em: 16 ago. 2016.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 1, n.1, p.1-95, jan./jun. 2000. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=703&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao Fundeb:** por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNEIDER, C. M. **Proposta curricular voltada à pessoa com deficiência, para os cursos de graduação em Educação Física.** 1998. 152f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SEABRA JÚNIOR, L. **Inclusão, necessidades especiais e Educação Física:** considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar. 2006. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e inclusão educacional:** entender para atender. 2012. 111f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” - É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan/jun. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10141>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

SHERIL, C. **Adapted physical activity, recreation, and sport:** crossdisciplinary and lifespan. 6.ed. New York: The Mac Graw-Hill Companies, 2004.

SILVA, A. J., AZZI, R. G. **A percepção de autoeficácia docente de Educação Física no processo de inclusão.** 2004. [snd]f. Relatório final (Iniciação Científica) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SILVA, A. M. da. **Educação Especial e Inclusão escolar:** história e fundamentos. Curitiba: IBPEX, 2010.

SILVA, C. S. da. **A Educação Física Adaptada no contexto da formação profissional:** implicações curriculares para os cursos de Educação Física. 2011. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, J. V. P.; GONÇALVES-SILVA, L. L.; MOREIRA, W. W. **Educação Física e seus diversos olhares**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2016.

SILVA, O. M. da. **A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, R. da. **A percepção dos professores de Educação Física sobre o processo de integração da pessoa portadora de deficiência mental no ensino regular municipal de Florianópolis**. 2001. 92f. Mestrado (Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SILVA, R. de F. da. **A ação do professor de ensino superior na Educação Física Adaptada: construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais**. 2005. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. **Atividade motora adaptada: o conhecimento produzido nos programas stricto sensu em Educação Física no Brasil**. 2009. 267f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SILVA, R. de F. da; ARAÚJO, P. F. da. **Os caminhos da pesquisa em atividade motora adaptada**. São Paulo: Phorte, 2012.

SILVA, R. F.; SEABRA JUNIOR, L.; ARAÚJO, P. F. **Educação Física Adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA JUNIOR., C. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1986.

SQUARA, Z. O. **Estética marxiana e formação humana: inspirações para a Educação Física escolar e inclusão**. 2015. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SIQUEIRA, M. F. **Educação Física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica**.

2011.129f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SMITH, D. D. **Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOARES, C. L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 6-12, 1996. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo1.pdf>> . Acesso em: 14 de fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES JUNIOR, N. E.; BORGES, L. F. F. A pesquisa na formação inicial dos professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 169-186, abr./jun. 2012. Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/23916](http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/23916)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

SOLER, R. **Educação Física inclusiva: em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUZA, F. A. de. **Formação, Educação Física e inclusão: compreendendo os processos inclusivos**. 2013. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Espírito Santo Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SOUZA, F. D. de; RIBEIRO, M. C. F.; BRAUSTEIN, V. C. **Educação inclusiva**. São Paulo: Editora Sol, 2014.

SOUZA, G. C. de, PICH, S. A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 03, p. 149-169, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/35851/26022>>. Acesso em 07 jun. 2016.

SOUZA, G. K. P.; BOATO, E. M. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física do ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores. **Educação Física em Revista**, Taguatinga, v. 3, n. 2, p. 1-15, 2010. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/view/1341>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

SOUZA, W. C. de. **A inclusão do educando com deficiência na escola pública municipal da cidade de Goiânia**: o discurso dos professores de Educação Física. 2003.130f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SOUZA JUNIOR, M. B. M.; MELO, M. S. T.; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física Escolar, **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set. 2010. Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/11546/10008](http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/11546/10008)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STEINER, J. E. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.19, n.54, p.341-365, mai./ago. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142005000200019&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000200019&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 24 jan. 2017.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TANI, G. et al. **Educação Física Escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

TARDIF, M.; ZOURHLAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 13-35, maio/ago. 2005. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0335125.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0335125.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2016.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002. Disponível em: <[rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/238/205](http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/238/205)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

TOJAL, J.B.A.G. **Currículo de graduação em Educação Física**: a busca de um modelo. Campinas: Edunicamp. 1989.

**UCB. Universidade Católica de Brasília.** Disponível em: <[www.ucb.br](http://www.ucb.br)>. Acesso em: 23 mar. 2015.

**UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina.** Disponível em: <[www.udesc.br](http://www.udesc.br)>. Acesso em: 13 mar. 2015.

**UEL. Universidade Estadual de Londrina.** Disponível em: <[www.uel.br](http://www.uel.br)>. Acesso em: 25 mar. 2015.

**UFES. Universidade Federal do Espírito Santo.** Disponível em: <[www.ufes.br](http://www.ufes.br)>. Acesso em: 23 mar. 2015.

**UFMG. Universidade Federal De Minas Gerais.** Disponível em: <[www.ufmg.br](http://www.ufmg.br)>. Acesso em: 10 mar. 2015.

**UFMT. Universidade Federal de Mato Grosso.** Disponível em: <[www.ufmt.br](http://www.ufmt.br)>. Acesso em: 25 mar. 2015.

**UFPEL. Universidade Federal de Pelotas.** Disponível em: <[www.ufpel.br](http://www.ufpel.br)>. Acesso em 26 mar. 2015.

**UFPR. Universidade Federal do Paraná.** Disponível em: <[www.ufpr.br](http://www.ufpr.br)>. Acesso em: 26 mar. 2015.

**UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Disponível em: <[www.ufrgs.br](http://www.ufrgs.br)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

**UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro.** Disponível em: <[www.ufrj.br](http://www.ufrj.br)>. Acesso em: 25 mar. 2015.

**UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.** Disponível em: <[www.ufrn.br](http://www.ufrn.br)>. Acesso em: 26 mar. 2015.

**UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina.** Disponível em: <[www.ufsc.br](http://www.ufsc.br)>. Acesso em: 26 mar. 2015.

UFSCAR. **Universidade Federal de São Carlos**. Disponível em: <[www.ufscar.br](http://www.ufscar.br)>. Acesso em: 26 mar. 2015.

UFSM. **Universidade Federal de Santa Maria**. Disponível em: <[www.ufsm.br](http://www.ufsm.br)>. Acesso em: 20 mar. 2015.

UFTM. **Universidade Federal do Triângulo Mineiro**. Disponível em: <[www.uftm.edu.br](http://www.uftm.edu.br)>. Acesso em: 25 mar. 2015.

UFV. **Universidade Federal de Viçosa**. Disponível em: <[www.ufv.br](http://www.ufv.br)>. Acesso em: 23 mar. 2015.

UNB. **Universidade de Brasília**. Disponível em: <[www.unb.br](http://www.unb.br)>. Acesso em: 13 mar. 2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Carta Internacional da Educação Física. **Revista de Educação Física e Desportos**, n. 8, 1981. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/carta-internacional-educacao-fisica-desportos/>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

UNESP. **Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho**. Disponível em: <[www.unesp.br](http://www.unesp.br)>. Acesso em: 10 mar. 2015.

UNICAMP. **Universidade Estadual de Campinas**. Disponível em: <[www.unicamp.br](http://www.unicamp.br)>. Acesso em: 26 mar. 2015.

UNICSUL. **Universidade Cruzeiro do Sul**. Disponível em: <[www.cruzeirosul.edu.br](http://www.cruzeirosul.edu.br)>. Acesso em: 13 mar. 2015.

UNIMEP. **Universidade Metodista de Piracicaba**. Disponível em: <[www.unimep.br](http://www.unimep.br)>. Acesso em: 13 mar. 2015.

UNIVERSO. **Universidade Salgado de Oliveira**. Disponível em: <[www.universo.br](http://www.universo.br)>. Acesso em: 10 mar. 2015.

UNOPAR. **Universidade Norte do Paraná**. Disponível em: <[www.unopar.br](http://www.unopar.br)>. Acesso em: 26 mar. 2015.

UPE. **Fundação Universidade de Pernambuco**. Disponível em: <[www.upe.br](http://www.upe.br)>. Acesso em: 25 mar. 2015.

USJT. **Universidade São Judas Tadeu**. Disponível em: <[www.usjt.br](http://www.usjt.br)>. Acesso em: 26 mar. 2015.

USP. **Universidade de São Paulo**. Disponível em: <[www.usp.br](http://www.usp.br)>. Acesso em: 10 mar. 2015.

VALOURA, L. de C. Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo empoderamento, em seu sentido transformador. In: SCHIAVO, M. **Residência social, um programa inovador da comunicarte**, 2005/2006, p.20-31. Disponível em: <<http://siteantigo.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000120>>. Acesso em: 16 fev. 2017

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 413-421, set./dez. 2011. Disponível em: <[oaji.net/articles/2014/655-1401369464.pdf](http://oaji.net/articles/2014/655-1401369464.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/235/91>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

VENDITTI JÚNIOR, R. **Análise da auto-eficácia docente de professores de Educação Física**. 2005. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. **Autoeficácia docente e motivação para a realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada**. 2010. 315f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

VERÍSSIMO, H. Inclusão: a educação da pessoa com necessidades educativas especiais: velhos e

novos paradigmas. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 06-10, 2001.

Disponível em:

<[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi-gOmH3bzOAhXBf5AKHeT-BTYQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ibc.gov.br%2FNucleus%2Fmedia%2Fcommon%2FNossos\\_Meios\\_RBC\\_RevAbr2001\\_Artigo%25202.rtf&usg=AFQjCNFOZNDeab5rSM6bLd1j-fNZxugmmg&bvm=bv.129422649,d.Y2I](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi-gOmH3bzOAhXBf5AKHeT-BTYQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ibc.gov.br%2FNucleus%2Fmedia%2Fcommon%2FNossos_Meios_RBC_RevAbr2001_Artigo%25202.rtf&usg=AFQjCNFOZNDeab5rSM6bLd1j-fNZxugmmg&bvm=bv.129422649,d.Y2I)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZAVAREZE, T. E. **A construção histórico cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão**. O Portal dos Psicólogos, 2009. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

WINNICK, J. P. **Educação Física e esportes adaptados**. 3. ed. Barueri: Manole, 2004.

## APÊNDICE – Instrumento de coleta de dados: questionário

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) F ( ) M

### *Escolaridade*

Local do curso de graduação: \_\_\_\_\_ Ano de formação: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação: ( ) Especialização em \_\_\_\_\_  
 ( ) Mestrado em \_\_\_\_\_  
 ( ) Doutorado em \_\_\_\_\_  
 ( ) Outro \_\_\_\_\_

1) Há quantos anos atua na Educação Física Escolar? \_\_\_\_\_

2) Já participou de algum curso de atualização profissional relacionado à inclusão escolar? Se sim, qual (is) ? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3) Já teve, ou tem, alunos com deficiência na escola? ( ) Sim ( ) Não

***Se sim, responda as questões abaixo. Se não, pule para a questão número 4.***

3.1 Quais as deficiência apresentadas por eles? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3.2 Você recebeu alguma orientação/apoio da escola para trabalhar com alunos com deficiência? Se sim, qual? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3.3 Você precisou fazer adaptações nos materiais ou organização da aula partir do momento que recebeu esses alunos? Se sim, quais? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3.4 Você considera que ocorreu a inclusão do(s) seu(s) aluno(s) com deficiência durante sua aula? Justifique. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3.5 Você enxerga diferença nas suas aulas de Educação Física desde sua formação? Se sim, quais? Relacionadas à prática da Educação Física ou à inclusão? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4) Considera-se preparado (a) para trabalhar com alunos com deficiência? Por quê?

( ) Sim. \_\_\_\_\_  
 ( ) Não. \_\_\_\_\_

5) O que você entende pelo conceito de inclusão? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

6) Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular? Concorda ou discorda? Justifique. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

7) Você já teve acesso às Leis a respeito da inclusão? ( ) Sim ( ) Não

**Se sim responda as questões abaixo, se não pule para a questão número 8:**

7.1 Quais? \_\_\_\_\_

7.2 Onde você obteve estas informações? \_\_\_\_\_

7.3 Qual a sua opinião sobre essa legislação? Contribui com a inclusão ou não? Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7.4 Já usou esse material para a construção de suas aulas? Explique. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8) Você tem acompanhado as notícias dos meios de comunicação (jornais, televisão, internet) a respeito da inclusão de alunos nas aulas de Educação Física? ( ) Sim ( ) Não

**Se sim responda as questões abaixo, se não pule para a questão número 9.**

8.1 Onde você obtém essas notícias? \_\_\_\_\_

8.2 Qual a sua opinião sobre essas notícias? Contribuem com a inclusão ou não? Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8.3 Já usou esse material para a construção de suas aulas? Explique. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9) Já leu pesquisas acadêmicas (dissertações, teses, artigos científicos) sobre a inclusão educacional?

( ) Sim ( ) Não

**Se sim responda as questões abaixo, se não pule para a questão número 10.**

9.1 Onde você obteve essas pesquisas? \_\_\_\_\_

9.2 Qual a sua opinião sobre essas notícias? Contribuem com a inclusão ou não? Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9.3 Já usou esse material para a construção de suas aulas? Explique. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

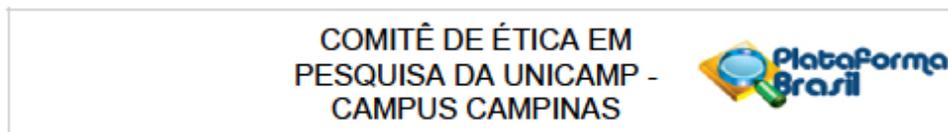
10) Você acha que as legislações, pesquisas acadêmicas e notícias dos meios de comunicação poderiam contribuir com a inclusão nas suas aulas? Se sim, como?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO – Parecer do Comitê de Ética



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** COMPARAÇÃO ENTRE OS PLANOS LEGAL E ACADÊMICO COM A REALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA BRASILEIRA

**Pesquisador:** Camila Lopes de Carvalho

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 43701015.6.0000.5404

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação Física

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.120.171

**Data da Relatoria:** 22/06/2015

#### **Apresentação do Projeto:**

Desenho: Será realizado um estudo de caso. Nesse, serão aplicados questionários aos professores de educação física que atuam em escolas de ensino fundamental da cidade de Americana. O contato com cada um dos professores será feito por contato telefônico ou presencial, visando o agendamento de uma data para reunião e solicitação para o desenvolvimento da pesquisa. Com permissão concedida, serão solicitadas as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, com agendamento de um horário com cada professor de educação física para a aplicação dos questionários. Os questionários serão aplicados pela própria pesquisadora, com inicial explicação sobre a pesquisa e o próprio questionário, ficando à disposição para o esclarecimento de possíveis dúvidas que surgirem durante seu preenchimento. A análise dos dados coletados será feita por categorização, com temas delimitados segundo as questões respondidas. O questionário utilizado é composto por questões abertas e fechadas relacionadas a formação, atuação com pessoas com deficiência, transformação da atuação do profissional durante o decorrer do período trabalhado e a influência da presença de alunos com deficiência nessa transformação, e acesso e influência de legislações e pesquisas acadêmicas na sua atuação.

Resumo: A inclusão educacional teve suas bases no Brasil na década de 80 e 90, com início de sua construção nas escolas na década de 2000. No plano legal, documentos como a Constituição

<b>Endereço:</b> Rua Tessália Vieira de Camargo, 126			
<b>Bairro:</b> Barão Geraldo	<b>Município:</b> CAMPINAS	<b>CEP:</b> 13.083-887	
<b>UF:</b> SP			
<b>Telefone:</b> (19)3521-8936	<b>Fax:</b> (19)3521-7187	<b>E-mail:</b> cep@fcm.unicamp.br	

COMITÊ DE ÉTICA EM  
PESQUISA DA UNICAMP -  
CAMPUS CAMPINAS



Continuação do Parecer: 1.120.171

Federal do Brasil, de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, estabeleceram legalmente esse novo ensino almejado, enquanto no plano acadêmico pesquisas passaram a ser delineadas no contexto da educação física. Contudo a realidade distancia-se desses dois planos, enfrentando muitas dificuldades para efetivar essa proposta. Dessa forma, o objetivo desse estudo é comparar os documentos legais que fundamentam a inclusão na educação nacional e as pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado referentes à educação física inclusiva, com a forma de atuação dos professores de educação física do ensino fundamental da cidade de Americana, São Paulo, durante as décadas de 80, 90 e 2000, de forma a fundamentar uma proposta de organização para essas pesquisas e de caminhos a serem percorridos pelos estudos futuros visando contribuir com a construção da educação física inclusiva. Para isso, será desenvolvida pesquisa bibliográfica referente ao plano legal, referente à Legislação educacional, e ao plano acadêmico, com análise das dissertações e teses referentes à educação física e inclusão, ambos entre as décadas de 1980 a 2010. Em sequência, será desenvolvido um estudo de caso, onde questionários serão aplicados aos professores de educação física da cidade de Americana, São Paulo, indagando sobre a transformação de suas práticas durante o decorrer das décadas de 80, 90 e 2000, assim como o acesso às legislações e pesquisas acadêmicas. A posterior análise de dados será realizada por categorização. Espera-se, com esse estudo, um entendimento amplo do contexto legal e acadêmico desenvolvido nas décadas aqui delimitadas, assim como um direcionamento de ações a serem desenvolvidas em ambos os planos em direção ao estabelecimento de uma inter-relação entre as legislações, as pesquisas acadêmicas e a realidade escolar. Metodologia Proposta: Inicialmente será desenvolvida pesquisa bibliográfica referente ao plano legal, referente à legislação educacional, e ao plano acadêmico, com análise das dissertações e teses referentes à educação física e inclusão, ambos entre as décadas de 1980 a 2010. Em sequência, será desenvolvida pesquisa qualitativa, um estudo de caso, onde questionários serão aplicados a professores de educação física que atuam na cidade de Americana, São Paulo, indagando sobre a transformação de suas práticas durante o decorrer das décadas de 80, 90 e 2000, assim como o acesso às legislações e pesquisas acadêmicas. Metodologia de Análise de Dados: A análise de dados será realizada por categorização a qual, segundo Ludke e André (1986), refere-se à organização dos dados em categorias ou temas de análise, buscando sua interpretação e a identificação de novos questionamentos. Dessa forma, essa análise fundamentará a elaboração da posterior proposta de organização das pesquisas da área da educação física inclusiva, visando um esclarecimento das fases já percorridas e os caminhos a serem traçados.

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126  
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887  
 UF: SP Município: CAMPINAS  
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM  
PESQUISA DA UNICAMP -  
CAMPUS CAMPINAS



Continuação do Parecer: 1.120.171

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:** objetivo desse estudo é analisar e comparar os documentos legais que fundamentam a inclusão na educação nacional e as pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado referentes à educação física inclusiva, com a forma de atuação dos professores de educação física que atuam em escolas do ensino fundamental da cidade de Americana, São Paulo, de forma a fundamentar uma proposta de organização para essas pesquisas e de caminhos a serem percorridos pelos estudos futuros visando contribuir com a construção da educação física inclusiva. **Objetivo Secundário:** Realizar uma revisão bibliográfica exploratória sobre Educação Física Inclusiva, a Educação Especial e Educação Inclusiva e ações internacionais referentes ao tema, promovendo uma compreensão do contexto histórico dos temas, de forma a possibilitar uma análise crítica dos dados a serem analisados posteriormente. Buscar e analisar as legislações referentes à inclusão educacional das décadas de 80, 90 e 2000. Buscar e analisar as pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado produzidas nas décadas de 80,90 e 2000 referentes à inclusão na educação física, nos 49 cursos de pós-graduação credenciados pelo Mec, segundo a Capes. Aplicar questionários a professores de educação física que atuam em escolas do ensino fundamental na cidade de Americana, São Paulo, para analisar a transformação nas suas atuações durante as décadas de 80, 90 e 2000, assim como suas interações e conhecimentos acerca das legislações e pesquisas educacionais relacionadas ao tema. Estabelecer uma associação entre as determinações legais e as pesquisas acadêmicas com as respostas dos professores de educação física. Posteriormente, elaborar uma proposta de organização das pesquisas já desenvolvidas e caminhos a serem percorridos a partir desse momento para contribuir com a consolidação do cenário inclusivo na educação física.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O participante necessitará disponibilizar um tempo aproximado de 5 a 10 minutos para o preenchimento do questionário. Nesta pesquisa não há riscos previsíveis de ocorrerem uma vez que a pesquisa prevê apenas a análise de respostas obtidas com a aplicação de um questionário aos professores, os quais terão sua identidade mantidas em sigilo, sem identificação em momento algum no estudo a ser elaborado.

**Benefícios:** Em relação aos benefícios da pesquisa, os participantes não terão um benefício direto com a pesquisa, mas estes serão aplicados à população em geral, uma vez que pretende-se proporcionar uma discussão e levantar pontos que contribuam para que a inclusão realmente se torne uma realidade nas aulas de educação física da rede regular de ensino, contribuindo com o

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126  
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887  
 UF: SP Município: CAMPINAS  
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM  
PESQUISA DA UNICAMP -  
CAMPUS CAMPINAS



Continuação do Parecer: 1.120.171

combate ao preconceito, com a aceitação das diferenças e com a capacitação na atuação dos professores para uma atuação em consonância com a realidade inclusiva.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante, que contribuirá para ampliar o conhecimento sobre os documentos legais que fundamentam a inclusão na educação nacional e as pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado referentes à educação física inclusiva. O projeto está bem descrito, pertinente do ponto de vista científico, metodologia adequada está adequada aos objetivos. O Currículo do pesquisador responsável e dos demais pesquisadores são apropriados para a realização da pesquisa. O TCLE foi corrigido.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados o projeto original, o formulário gerado pela Plataforma Brasil, Folha de Rosto devidamente assinada. Cronograma e orçamento adequados. O TCLE necessita de adequações. O pesquisador solicita dispensa da Carta de Anuência para realização da pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências ou inadequações projeto aprovado

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

- O sujeito de pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126  
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887  
 UF: SP Município: CAMPINAS  
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM  
PESQUISA DA UNICAMP -  
CAMPUS CAMPINAS



Continuação do Parecer: 1.120.171

ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.

- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.

- Lembramos que segundo a Resolução 466/2012, item XI.2 letra e, "cabe ao pesquisador apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento".

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126  
Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887  
UF: SP Município: CAMPINAS  
Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM  
PESQUISA DA UNICAMP -  
CAMPUS CAMPINAS



Continuação do Parecer: 1.120.171

CAMPINAS, 23 de Junho de 2015

---

**Assinado por:**  
**Renata Maria dos Santos Celeghini**  
**(Coordenador)**

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126  
Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887  
UF: SP Município: CAMPINAS  
Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br