



**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus
Urutaí**

Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica

**O ESCRITO, O DITO E O FEITO:
DIAGNÓSTICO DA INCLUSÃO DE ALUNOS
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

FERNANDO PIRES VIANA

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Grassyara Pinho Tolentino

Urutaí, julho de 2023

FERNANDO PIRES VIANA

**O ESCRITO, O DITO E O FEITO: DIAGNÓSTICO DA INCLUSÃO
DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Orientador(a)

Prof(a). Dr(a). Grassyara Pinho Tolentino

Dissertação apresentada ao Instituto Federal Goiano –
Campus Urutaí, como parte das exigências do Programa
de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica para
obtenção do título de Mestre.

Urutaí (GO)
2023

Sistema desenvolvido pelo ICMC/USP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas - Instituto Federal Goiano

VV614 Viana, Fernando Pires
(V614) O escrito, o dito e o feito: diagnóstico da
e inclusão de alunos com necessidades educacionais
especiais nas aulas de educação física / Fernando
Pires Viana; orientadora Grassyara Pinho Tolentino. -
- Urutaí, 2023.
122 p.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação
em Ensino para a Educação Básica) -- Instituto
Federal Goiano, Campus Urutaí, 2023.

1. Inclusão. 2. Alunos. 3. Necessidades
Educação Físicas. 4. Educação Física. I. Pinho
Tolentino, Grassyara, orient. II. Título.

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese (doutorado) | <input type="checkbox"/> Artigo científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação (mestrado) | <input type="checkbox"/> Capítulo de livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia (especialização) | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC (graduação) | <input type="checkbox"/> Trabalho apresentado em evento |

Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor:

Fernando Pires Viana

Matrícula:

2021101332140053

Título do trabalho:

O escrito, o dito e o feito: diagnóstico da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física

RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial: Não Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIIF Goiano: / /

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

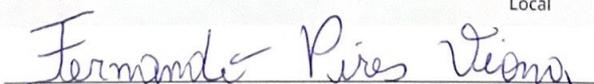
- Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- Que obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Urutá

Local

24/07/2024

Data



Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Ciente e de acordo:



Documento assinado digitalmente

GRASSYARA PINHO TOLENTINO

Data: 25/07/2024 16:53:09-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 92/2023 - CREPG-UR/DPGPI-UR/CMPURT/IFGOIANO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aos trinta dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e três, às quatorze horas, reuniram-se os componentes da banca examinadora, em sessão pública realizada *on line*, para procederem à avaliação da apresentação e defesa de dissertação em nível de mestrado, de autoria de Fernando Pires Viana, discente do **Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí**, com o trabalho intitulado " **O escrito, o dito e o feito: diagnóstico da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física.**" A sessão foi aberta pela presidente da banca examinadora, **Prof^a. Dr^a Grassyra Pinho Tolentino**, que fez a apresentação formal dos membros da banca. A palavra, a seguir, foi concedida a autora da dissertação para, em até 40 minutos, proceder à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista as normas que regulamentam o Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica, a dissertação foi **APROVADA**, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**, na área de concentração em **Ensino para a Educação Básica**, pelo Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí. A conclusão do curso dar-se-á após o depósito da versão definitiva da dissertação, mediante incorporação dos apontamentos realizados pelos membros da Banca, ao texto desta versão, no Repositório Institucional do IF Goiano e cumprimento dos demais requisitos dispostos no Regulamento do PPGEnEB/IFGoiano. Assim sendo, a defesa perderá a validade se não cumprida essa condição, em até **60 (sessenta) dias** da sua ocorrência. A banca examinadora recomendou a publicação dos artigos científicos oriundos dessa dissertação em periódicos e o depósito do produto educacional em repositório de domínio público. Cumpridas as formalidades da pauta, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação de mestrado, e para constar, foi lavrada a presente Ata, que, após lida e achada conforme, será assinada eletronicamente pelos membros da banca examinadora.

Membros da Banca Examinadora:

Nome

Instituição

Situação no

Programa

Profª Drª Grassyara Pinho Tolentino	IF Goiano – Campus Urutaí	Presidente
Profª. Drª. Érica Aparecida Vaz Rocha	IF Goiano – Campus Urutaí	Membra externa
Prof. Dr. Henrique Lima Ribeiro	UDF- Centro Universitário	Membro externo

Documento assinado eletronicamente por:

- HENRIQUE LIMA RIBEIRO, HENRIQUE LIMA RIBEIRO - Professor Avaliador de Banca - Instituto Federal Goiano (1), em 26/09/2023 18:14:52.
- Erica Aparecida Vaz Rocha, DIRETOR(A) - CD0003 - DE-UR, em 01/09/2023 07:39:50.
- Grassyara Pinho Tolentino, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 30/08/2023 18:45:23.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 30/08/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 526936
Código de Autenticação: dca9e1ee5e



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Urutaí
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000
(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Título da dissertação: O escrito, o dito e o feito: diagnóstico da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física

Orientadora: Prof^a. Dr^a.Grassyara Pinho Tolentino

Autor: Fernando Pires Viana

Dissertação de Mestrado **APROVADO COM CORREÇÕES** em 30 de agosto de 2023, como parte das exigências para obtenção do Título **MESTRE EM ENSINO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**, pela Banca Examinadora especificada a seguir:

Prof ^a . Dr ^a .Grassyara Pinho Tolentino	IF Goiano - Campus Urutaí
Prof ^a . Dr ^a .Érica Aparecida Vaz Rocha	IF Goiano - Campus Urutaí
Prof. Dr Henrique Lima Ribeiro	UDF- Centro Universitário

Documento assinado eletronicamente por:

- Grassyara Pinho Tolentino, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 30/08/2023 16:46:24.
- Erica Aparecida Vaz Rocha, DIRETOR(A) - CD0003 - DE-UR, em 30/08/2023 20:39:05.
- HENRIQUE LIMA RIBEIRO, HENRIQUE LIMA RIBEIRO - Professor Avaliador de Banca - Instituto Federal Goiano (1), em 26/09/2023 18:14:26.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 30/08/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 526951

Código de Autenticação: 6ef1e9e841



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Urutaí

Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000

(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO -
CAMPUS URUTAÍ

Programa de Pós-Graduação em Ensino
para a Educação Básica

FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL PELA BANCA DE DEFESA

Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí – PPG/EnEB

Discente: Fernando Pires Viana

Título da Dissertação: O escrito, o dito e o feito: diagnóstico da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física

Título do Produto:

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Grassyara Pinho Tolentino

FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)

Complexidade - compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional. *Mais de um item pode ser marcado.	(x) O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese. (x) A metodologia apresenta-se clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE. (x) Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese. (x) Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.
---	---

Impacto – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.	() Protótipo/Piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente. (x) Protótipo/Piloto com aplicação no sistema Educacional no Sistema relacionado à prática profissional do discente.
--	---

<p>Aplicabilidade – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.</p>	<p>() PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.</p> <p>(x) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.</p> <p>() PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.</p>
<p>Acesso – relaciona-se à forma de acesso do PE.</p>	<p>() PE sem acesso, por enquanto, em razão da possibilidade de iminente pedido de registro.</p> <p>() PE com acesso via rede fechada.</p> <p>() PE com acesso público e gratuito.</p> <p>() PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.</p> <p>(x) PE com acesso por Repositório institucional - nacional ou internacional - com acesso público e gratuito.</p>
<p>Aderência – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisas do PPG em avaliação.</p>	<p>() Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.</p> <p>(x) Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.</p>
<p>Inovação – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.</p>	<p>(x) PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito).</p> <p>() PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos).</p> <p>() PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).</p>

Breve relato sobre a abrangência e/ou a replicabilidade do PE:

O e-book "Evitando o Capacitismo e a Pedagogia do Habilidoso nas Aulas de Educação Física" aborda a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas aulas de Educação Física. A proposta central é tratar essas necessidades como uma faceta da condição humana, promovendo uma abordagem holística para a inclusão, que supera a tendência de segmentar as deficiências. Ao longo dos capítulos, são explorados conceitos fundamentais, como a definição de inclusão, capacitismo e pedagogia do habilidoso, além de apresentar um guia prático de ações para evitar essas práticas. Esse material ilustra a importância das atitudes dos professores, enfatizando que a inclusão bem-sucedida depende de uma postura positiva. Além disso, o e-book oferece estratégias práticas para criar um ambiente acolhedor e participativo, destacando os benefícios da Educação Física inclusiva. Ao proporcionar um recurso educacional original sobre a pedagogia do habilidoso, contribui significativamente para o desenvolvimento de práticas inclusivas, promovendo uma Educação Física que valorize e respeite a diversidade humana. Pode ser utilizado por professores em diversos níveis educacionais e promove uma ferramenta teórico-prática inédita para a área no Brasil.

Profª. Drª Grassyara Pinho Tolentino- Presidente da banca (*Assinado eletronicamente*)

Profª. Drª Érica Aparecida Vaz Rocha - Membro Externa (*Assinado eletronicamente*)

Prof. Dr Henrique Lima Ribeiro - Membro Externo (*Assinado eletronicamente*)

Henrique Lima Ribeiro

Urutaí-GO, 30 de agosto de 2023.

Documento assinado eletronicamente por:

- Erica Aparecida Vaz Rocha, DIRETOR(A) - CD3 - DE-UR, em 23/07/2024 20:24:15.
- Grassyara Pinho Tolentino, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 23/07/2024 20:02:06.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 30/08/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 526967
Código de Autenticação: 6fa4a178c1



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Urutaí

Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000

(64) 3465-1900

*“Para tudo há um tempo, para cada
coisa há um momento debaixo do céu.”
(Eclesiastes, 3)*

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus por todas as bênçãos que recebi ao longo desta jornada de mestrado. Neste momento significativo da minha vida, quero reconhecer a presença divina que tem sido constante em minha jornada acadêmica. Sou grato a Deus pela dádiva da vida. Através da Sua graça e bondade, fui abençoado com a oportunidade de buscar conhecimento e crescimento pessoal por meio deste programa. Sua mão protetora me permite superar desafios e adversidades. Suas palavras e princípios têm me guiado, proporcionando clareza e direção. Seu toque, inspira-me a alcançar além dos meus limites e a buscar a excelência acadêmica. Sou verdadeiramente grato por cada dia que me foi concedido, pois sei que a vida é um presente precioso.

Dedico este trabalho a meus pais, vocês são verdadeiros exemplos de vida. Seu amor incondicional e constante encorajamento sempre foram pilares essenciais para o meu sucesso:

Mãe, sua devoção e intercessão diante de Deus, seus terços marianos diários foram uma fonte de força e conforto para mim. Sua presença constante e seu cuidado amoroso uma bênção. Obrigado por chorar minhas dores, compartilhar minhas alegrias e sempre estar ao meu lado, mesmo nos momentos mais difíceis.

Pai, infelizmente você já não está mais conosco (in memória). Lembro-me com carinho de como você vibrava com cada conquista minha, através daquele sorriso meio que disfarçado. Seu amor e orgulho eram evidentes em cada palavra e gesto. Esta dissertação é uma homenagem ao seu legado e à influência positiva que teve em minha vida. Vocês são minha inspiração e minha rocha. Sem o seu amor, orientação e apoio, esta conquista não seria possível.

Agradecimento especial aos meus amigos (Adão, Adalberto, Denyse, Hildomar, Jacira, Ludimila, Marcos, Nathan, Roberto, Sandra Castro e Vinícius), por torcerem pelo meu sucesso, por estarem ao meu lado nos momentos difíceis e por me aceitarem com todos os meus defeitos. Sua amizade fortalece-me e lembra-me constantemente de que não estou sozinho. Sou verdadeiramente abençoado por tê-los como amigos e sou grato por cada momento compartilhado juntos.

Aqui abro um adendo específico ao meu amigo Elis Narciso (in memória), este trabalho é uma homenagem a você, que tanto me ensinou com suas palavras e ações. Obrigado por todas as partilhas, pelo seu espírito generoso e por ter sido um exemplo brilhante de ser humano nesta terra. Sua presença deixou um impacto eterno em minha vida, sempre serei grato por ter tido a oportunidade de conhecê-lo e compartilhar momentos preciosos ao seu lado.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí Goiano por sua dedicação em fomentar a pesquisa científica e a produção de conhecimento através do programa de Mestrado em Ensino para a Educação Básica. Através dessa iniciativa, tive a oportunidade de aprofundar meus estudos e adquirir práticas pedagógicas inovadoras, enriquecendo minha atuação como educador. Agradeço pela excelência dos docentes e pela estrutura oferecida, que proporcionaram um ambiente propício ao aprendizado e à troca de experiências, contribuindo assim para a construção de um futuro melhor para a educação brasileira.

Gratidão aos meus queridos colegas da turma de mestrado (Elaine, Jorge, Márcio, Priscila, Taynara e Terezilma), através de nossas parcerias, acolhidas, debates, apoio mútuo e constantes partilhas, minha jornada acadêmica se tornou mais significativa e enriquecedora. Cada um de vocês trouxe valiosas perspectivas, conhecimentos e experiências, que não apenas ampliaram meus horizontes, mas também contribuíram para um ambiente de aprendizado colaborativo e inspirador. Essa convivência fortaleceu nossos laços e criou memórias preciosas que levarei para sempre comigo, espero que nossos caminhos se cruzem novamente no futuro, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Agradeço à minha orientadora, Professora Dr^a Grassyara, por sua incansável paciência, compromisso e exigência com a qualidade da escrita científica. Sua sabedoria e conhecimento foram fundamentais para o desenvolvimento do meu trabalho de pesquisa. Além disso, sou grato pelo respeito demonstrado em cada interação, pelas valiosas partilhas de conhecimento e pelo apoio nos momentos de dificuldade. E, claro, um agradecimento especial pelos diversos cafés que compartilhamos ao longo dessa jornada, momentos que fortaleceram nossa conexão. Sua dedicação e compaixão fizeram uma diferença significativa em minha formação acadêmica e pessoal. Muito obrigado por tudo!

Por fim, expresso gratidão aos professores, pais e estudantes com deficiência que generosamente aceitaram participar do nosso estudo, contribuindo para o enriquecimento da escrita científica em nosso país. Seu engajamento e colaboração são essenciais para o avanço do conhecimento e a promoção de inclusão em nossa sociedade. Através de suas experiências e perspectivas, fomos capazes de ampliar nossos horizontes, superar desafios e aprimorar nossas práticas acadêmicas. Agradeço por compartilharem suas histórias, sabedorias e aspirações, permitindo que nossas pesquisas sejam mais abrangentes e relevantes.

SUMÁRIO

RESUMO.....	17
ABSTRACT.....	18
1. INTRODUÇÃO.....	19
2. JUSTIFICATIVA.....	23
3. OBJETIVOS	
3.1 OBJETIVO GERAL.....	24
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
4. REVISÃO	
4.1 ARTIGO 1 - A SER SUBMETIDO NA REVISTA ELETRÔNICA EDUCAÇÃO ESPECIAL ISSN: 1984-686X	25
5. RESULTADO E DISCUSSÃO	
5.1 ARTIGO 2.....	52
5.2 ARTIGO 3.....	77
6. PRODUTO EDUCACIONAL.....	91
6.1 Avaliação do produto educacional.....	91
7. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E DIRECIONAMENTOS FUTUROS	95
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
9. REFERÊNCIAS.....	98
ANEXOS	101
APÊNDICES	104

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Tabela 1. Percepção e atitudes dos professores de Educação Física sobre sua ação docente frente a alunos com NEE	52
Tabela 2. Percepção dos professores de Educação Física sobre conhecimento para ações frente a alunos com NEE	53
Tabela 3. Percepção dos professores de Educação Física sobre conhecimento para ações frente a alunos com NEE	54
Tabela 4. Percepção dos pais sobre a participação nas aulas de Educação Física	57
Tabela 5. Percepção dos pais sobre a vivência e interação do estudante com NEE na escola ...	58
Tabela 6. Percepção dos pais sobre a participação do estudante com NEE nos projetos e eventos na escola	60
Tabela 7. Percepção dos pais sobre a atuação do professor de Educação Física	61
Tabela 8. Percepção do aluno sobre as aulas de educação física	63
Tabela 9. Percepção do aluno sobre sua vivência com seus colegas nas aulas de educação física na escola	64
Tabela 10. Percepção do aluno sobre as atividades planejadas e organizadas nas aulas de educação física na escola	65
Tabela 11. Percepção do aluno sobre o professor de educação física	67
Tabela 12. Opinião do aluno com NEE sobre sua participação nas aulas de educação física na escola	69
Tabela 13. Sugestão do aluno com NEE sobre o que o professor de educação física deve desenvolver em suas aulas	70
Tabela 14. Avaliação do guia pelo professor de educação física quanto ao aspecto utilidade	73
Tabela 15. Avaliação do guia pelo professor de educação física quanto aos aspectos gerais	74
Tabela 16. Avaliação do guia pelo professor de educação física quanto aos aspectos de sua confecção.....	78

O ESCRITO, O DITO E O FEITO: DIAGNÓSTICO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

RESUMO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física é um desafio complexo que demanda atenção crescente na esfera educacional. A busca por uma educação inclusiva, que promova igualdade de oportunidades e acesso ao conhecimento, tem sido um foco central de políticas e práticas educacionais em todo o mundo. A presente pesquisa de mestrado resulta do trabalho realizado entre 2021 e 2023 nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino da Coordenação Regional de Educação de Itapaci – Goiás. O objetivo dessa pesquisa foi elaborar um produto educacional sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física. A metodologia utilizada foi a pesquisa quali-quantitativa, com 553 pessoas participando da pesquisa, sendo a amostra composta por n=393 participantes. Para a obtenção dos dados, foram aplicados questionários aos professores de Educação Física, alunos com necessidades educacionais especiais e seus pais. Os resultados obtidos proporcionaram um panorama das complexidades enfrentadas na busca pela inclusão efetiva. Através dos escritos, ou seja, das legislações, foi possível delinear as bases teóricas e as expectativas para a inclusão dos alunos com NEE nas aulas. As percepções expressas pelos professores enriqueceram as compreensões sobre as barreiras percebidas e os desafios encontrados durante a implementação da inclusão em suas atitudes e práticas na escola. Os resultados expressos pelos pais reforçam a realidade detectada nas ações práticas realizadas pelos professores na escola: de que possuem uma parte teórica forte e, em contraposição, uma prática fraca. Já as percepções dos estudantes lançaram luz sobre a discrepância entre o que é teoricamente esperado e o que é realmente alcançado. Por fim, os resultados possibilitaram a construção de um produto educacional desenvolvido durante a pesquisa, consistindo em um guia de orientações e ações para evitar o capacitismo e a pedagogia do habilidoso nas aulas de Educação Física. O Produto Educacional foi avaliado em seus aspectos de utilidade e aspectos gerais: conteúdo, linguagem, estética/organização e conhecimento, através da aplicação de um questionário aos professores de Educação Física. Essa investigação pode servir como um ponto de partida para futuras intervenções, programas de desenvolvimento profissional e reformas nas abordagens pedagógicas, com o objetivo último de promover a inclusão genuína e eficaz dos alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Inclusão, Alunos, Necessidades Educacionais Especiais, Educação Física.

THE WRITTEN, THE SPOKEN, AND THE DONE: DIAGNOSIS OF THE INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

ABSTRACT

The inclusion of students with special educational needs in Physical Education classes is a complex challenge that demands increasing attention in the educational sphere. The pursuit of inclusive education, which promotes equal opportunities and access to knowledge, has been a central focus of educational policies and practices worldwide. This master's research results from work conducted between 2021 and 2023 in public schools of the State Education Network of the Regional Education Coordination of Itapaci – Goiás. The objective of this research was to develop an educational product on the inclusion of students with special educational needs in Physical Education classes. The methodology used was a quali-quantitative research, with 553 people participating in the study, and the sample consisted of n=393 participants. Data was collected through questionnaires applied to Physical Education teachers, students with special educational needs, and their parents. The results provided an overview of the complexities faced in the quest for effective inclusion. Through written works, that is, through legislation, it was possible to outline the theoretical foundations and expectations for the inclusion of students with SEN in classes. The perceptions expressed by the teachers enriched the understanding of the perceived barriers and challenges encountered during the implementation of inclusion in their attitudes and practices in school. The results expressed by the parents reinforce the reality detected in the practical actions performed by the teachers at school: that they have strong theoretical knowledge but, in contrast, weak practical application. The perceptions of the students shed light on the discrepancy between what is theoretically expected and what is actually achieved. Finally, the results enabled the development of an educational product created during the research, consisting of a guide of guidelines and actions to avoid Ableism and the Pedagogy of the Skilled in Physical Education classes. The Educational Product was evaluated for its utility and general aspects: content, language, aesthetics/organization, and knowledge through the application of a questionnaire to Physical Education teachers. This investigation can serve as a starting point for future interventions, professional development programs, and reforms in pedagogical approaches, with the ultimate goal of promoting genuine and effective inclusion of students with special educational needs in Physical Education classes.

Keywords: Inclusion, Students, Special Educational Needs, Physical Education.

1. INTRODUÇÃO

Segundo a *United Nations* (ONU), a inclusão é um processo que envolve uma transformação cultural e institucional em que as pessoas, independentemente de suas habilidades, são valorizadas, respeitadas e apoiadas em suas diferenças, para que possam participar plenamente na sociedade em igualdade de condições com os demais, sem discriminação e com acesso a todos os direitos e oportunidades (ONU, 2006).

O *United Nations Children's Fund* (UNICEF), define inclusão como um processo que busca garantir que todas as crianças e adolescentes tenham acesso e participem plenamente de todas as oportunidades e serviços, independentemente de suas habilidades, gênero, etnia, raça, origem, orientação sexual, religião, status migratório, entre outras características que possam gerar discriminação ou exclusão social. Destaca ainda que a inclusão é importante não apenas para a realização dos direitos individuais, mas também para o desenvolvimento sustentável das sociedades (UNICEF, 1989).

Pensando em sustentabilidade e em garantir que as pessoas em todos os lugares possam desfrutar de paz e prosperidade em 2015 foi adotado ONU a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, na qual se inclui a promoção da inclusão como um dos seus objetivos. Buscando a redução das desigualdades, essa agenda inclui medidas para promover a inclusão social, econômica e política, especialmente para grupos marginalizados, dentre eles, as pessoas com deficiência (ONU, 2015).

A inclusão é um conceito amplamente discutido na literatura acadêmica internacional. Diversos autores como: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), Booth e Ainscow (2011) e Salend (2010), trazem diferentes abordagens e perspectivas sobre o tema:

Para a UNESCO, a inclusão envolve a identificação e remoção de barreiras, bem como a criação de condições que possibilitem o acesso e a participação plena e efetiva de todos os membros da sociedade em todos os aspectos da vida, em igualdade de oportunidades (UNESCO, 2019).

A essa definição, Booth e Ainscow (2011), complementam-na considerando a inclusão como um processo que se estende por todas as áreas da vida e que visa garantir que os indivíduos tenham igual acesso a oportunidades, recursos e poder. O que requer a eliminação de barreiras, o reconhecimento da diversidade e a valorização das diferenças.

Para além disso, Salend (2010), propõe a inclusão como uma prática de garantir que todos os indivíduos tenham acesso às mesmas oportunidades e recursos, independentemente de

suas diferenças. Isso requer a construção de ambientes sociais e físicos que sejam abertos, flexíveis e adaptáveis.

A produção científica brasileira coaduna a estes postulados:

Diversos autores trazem conceitos diferentes sobre a inclusão, mas todos convergem para a ideia de transformação social visando a equidade e a valorização das diferenças. Mantoan (2006), destaca que a inclusão é um processo de transformação das instituições e das práticas sociais e que ela visa garantir a equidade, a justiça social e a dignidade humana. Já Sasaki (2003), define a inclusão como a construção de uma sociedade que respeite e valorize as diferenças, assegurando a igualdade de direitos e oportunidades para todas as pessoas. Mendes (2007), por sua vez, descreve a inclusão como um movimento que busca promover a igualdade de oportunidades, exigindo a adaptação das instituições para atender às necessidades de todos os cidadãos. Esses conceitos se entrelaçam, apontando para a necessidade de transformação e adaptação para garantir a inclusão plena e o acesso igualitário aos direitos e oportunidades para todas as pessoas.

O direito à educação é reconhecido em leis e documentos internacionais e brasileiros. A ONU (2015), ressalta a relevância da educação como um direito humano essencial e um alicerce necessário para o desenvolvimento sustentável. De acordo com a UNICEF (2022), a inclusão escolar é um direito fundamental de todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou deficiências. A Constituição Federal Brasileira também reconhece a educação como um direito fundamental, estabelecendo princípios e garantias para a promoção e acesso igualitário à educação para todos os cidadãos brasileiros (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a Educação Física (EF) como componente curricular educacional que se dedica ao desenvolvimento integral das pessoas, tem um papel fundamental na promoção da inclusão social e na garantia do acesso aos direitos humanos, especialmente para pessoas com deficiência.

Sendo assim, Nacif et al. (2016), apresentam consonância em seus achados ao enfatizarem a importância de uma EF inclusiva e afirmarem que ela deve promover a participação plena de todos os alunos, adaptando as atividades e valorizando a diversidade. Já Carmo et al. (2019), apontam os desafios da inclusão de alunos com NEE na EF, devido à ênfase nas habilidades físicas e motoras.

Com base ao exposto, esta dissertação de mestrado propôs responder o seguinte problema de pesquisa: alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) estão sendo inseridos nas aulas de educação física da escola?

Corroborando com a problemática em questão, o estudo de Furtado et al. (2019), afirma que nos tempos atuais, as aulas de Educação Física, tal como se encontram organizadas culturalmente, não reconhecem a variedade entre os estudantes e a desigualdade presente diante de atividades físicas uniformes. Fundamentados no conceito de cultura corporal de movimento, os temas e as abordagens definidos nas aulas de Educação Física negligenciam o fato de que a cultura de movimento de crianças e jovens com deficiência difere.

Por outro lado, elementos que estabelecem obstáculos à participação, como atitudes de desinteresse e recepção limitada por parte dos colegas, a falta de confiança no potencial do aluno e a não adaptação das atividades pelo professor, a inadequação do espaço físico, assim como os sentimentos de apreensão e autoconfiança reduzida do estudante com NEE, são componentes passíveis de alteração e demandam ações específicas para serem superados (FIGUEIREDO; MANCINI; BRANDÃO, 2018).

Assim, torna-se fundamental compreender o que é escrito, dito e feito nas aulas de EF, sob a perspectiva da inclusão de alunos com NEE, ideia inspirada na obra de Gracindo (1994). O escrito se refere às legislações (leis, decretos, etc.) que orientam a prática pedagógica, enquanto o dito diz respeito ao que o professor de EF relata fazer em suas aulas, bem como percepções que possuem sobre a inclusão de estudantes com deficiência em suas aulas. Já o feito se relaciona com a prática real na escola (sala de aula/quadra), ou seja, como as legislações estão sendo colocadas em prática na percepção de pais e estudantes nas aulas de EF escolar.

Segundo Souza et al. (2019), muitas vezes há uma discrepância entre o que é escrito, o que é dito e o que é feito nas aulas de Educação Física, especialmente no que se refere à inclusão de alunos com NEE. Embora haja uma legislação que assegura o direito à inclusão desses alunos na escola regular, na prática, ainda há muitas dificuldades e barreiras que impedem o acesso pleno e igualitário desses alunos nas aulas de EF.

Esta dissertação foi dividida em 4 capítulos a saber:

Inicialmente encontra-se um artigo de revisão de literatura que versa sobre as legislações e movimentos mundiais sobre os direitos da pessoa com deficiência. No capítulo 2, encontra-se a descrição do percurso metodológico do estudo.

No capítulo 3, foi apresentado a análise dos dados dos questionários aplicados aos professores, pais e alunos com NEE. Por fim, apresenta-se o Produto Educacional (PE) desenvolvido durante a pesquisa, que consiste em um guia de orientações e ações para evitar o capacitismo e a pedagogia do habilidoso nas aulas de Educação Física.

A pesquisa foi desenvolvida em escolas públicas da rede estadual de ensino da Coordenação Regional de Educação de Itapaci Goiás (CRE Itapaci), tendo como participantes

professores de Educação Física, pais e alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Espera-se que esta pesquisa contribua para o aprimoramento das práticas pedagógicas de professores de Educação Física e para a promoção da inclusão de alunos com NEE nas escolas públicas brasileiras.

2. JUSTIFICATIVA

O tema abordado é proposto para estudantes com necessidades educacionais especiais. O estudo de fatores como a inclusão, bem como de suas inter-relações possui relevância, pois permite evidenciar variáveis que favorecerão estratégias que subsidiem políticas públicas visando à melhoria dos indicadores sociais desta parcela da população.

Segundo Makhoul (2007) A inclusão ainda é enxergada como um desafio dentro da escola, visto que a maioria dos professores a concebem como uma ideia que está ligada apenas a questão da deficiência e não a todos os alunos que frequentam a escola. Torna-se importante promover reflexões sobre o assunto para que avanços sejam alcançados, sobretudo no componente curricular educação física e suas práticas pedagógicas relativas à educação inclusiva. Os resultados desta pesquisa trarão benefícios como a compreensão da realidade vivida por essa parcela de alunado envolvidos no estudo e matriculados nas Unidades Escolares da Coordenação Regional de Educação de Itapaci (CRE Itapaci), o que auxiliará os professores nas tomadas de decisões e planejamentos na práxis pedagógica.

Estimular a prática de atividade física é uma importante missão confiada aos professores de Educação Física, especialmente considerando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas. Ainda existe uma escassez de propostas pedagógicas de ensino-aprendizagem que tratem desses temas no âmbito escolar (Lara; Pinto, 2017), o que torna esse estudo importante. A pesquisa visa proporcionar benefícios sobre a importância de promover ações que desenvolvam uma abordagem inclusiva e adaptada à realidade de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (N.E.E.).

Outro ponto que torna a presente pesquisa relevante é que a mesma contribuirá com a produção científica envolvendo a temática inclusão no componente educação física, o que a médio e longo prazo poderá favorecer debates a esse respeito, contribuindo assim para mais valorização deste componente.

Um Produto Educacional (PE) a partir dos dados gerados pela pesquisa torna-se uma importante ferramenta para a comunidade escolar, sobretudo para o professor, pois, favorece a aprendizagem em seus amplos aspectos. Em específico para a temática apresentada nesta pesquisa, Pinto e Pereira (2019), afirmam que há uma escassez de Produtos Educacionais que incorporem recursos de acessibilidade a fim de atender públicos minoritários e mais diversificado.

Diante o exposto, a presente pesquisa justifica-se e apresenta sua relevância.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Elaborar um produto educacional sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física.

3.2 Objetivos Específicos

- Descrever a percepção dos professores de educação física sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência;
- Descrever a percepção dos pais dos estudantes com necessidades educacionais especiais sobre as aulas de educação física da unidade escolar;
- Investigar a percepção dos estudantes com necessidades educacionais especiais sobre as aulas de educação física da unidade escolar;
- Construir e avaliar sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na disciplina educação física.

4. REVISÃO

4.1 ARTIGO 1 - SUBMETIDO NA REVISTA ELETRÔNICA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

ISSN: 1984-686X (comprovante ANEXO 1)

O ESCRITO: DIAGNÓSTICO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

The writing: diagnosis of the inclusion of students with special educational needs in physical education classes

La escritura: diagnóstico de la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en las clases de educación física

RESUMO

A inclusão escolar consiste em atitudes que promovem um contexto educacional marcado pela acolhida e respeito às diferenças individuais. Seu objetivo é alcançar equidade, justiça e uma educação de qualidade. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela United Nations, reconhece e afirma o direito à educação e acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Na Educação Física, assim como em outros componentes curriculares, a inclusão tem moldado as discussões disciplinares. Este estudo teve como objetivo diagnosticar a inclusão e o atendimento às pessoas com deficiência desde a antiguidade até os dias atuais, além de analisar a legislação educacional brasileira e o currículo de Educação Física em relação ao atendimento dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. Nas primeiras civilizações, pessoas com deficiência eram deixadas para trás ou até eliminadas se consideradas um problema, em outras, associava-se a deficiência a uma punição divina pelo pecado, já em outros períodos, a deficiência era tratada do ponto de vista biologicista, com foco na cura. A criação de instituições após a Segunda Guerra Mundial promoveu legislações para garantir os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, no Brasil, a história do atendimento a essas pessoas é marcada por desafios e avanços, principalmente na educação. Apesar das diretrizes e intenções nos currículos, existe uma desconexão entre a compreensão da educação inclusiva e sua implementação nas escolas. Supõe-se que a superação desses obstáculos requer a formação contínua dos professores, legislações mais específicas e a garantia de recursos e infraestrutura adequados.

Palavras-chave: Inclusão; Educação física; Legislações.

ABSTRACT

School inclusion consists of attitudes that promote an educational context marked by acceptance and respect for individual differences. Its goal is to achieve equity, justice, and a quality education. The Convention on the Rights of Persons with Disabilities, adopted by the United Nations, recognizes and affirms the right to education and access to an inclusive educational system at all levels. In Physical Education, as well as in other curriculum components, inclusion has shaped disciplinary discussions. This study aimed to diagnose inclusion and support for people with disabilities from ancient times to the present day, as well as to analyze Brazilian educational legislation and the Physical Education curriculum regarding the support of students with Special Educational Needs. In the early civilizations,

individuals with disabilities were left behind or even eliminated if considered a problem. In other societies, disability was associated with divine punishment for sin. In different periods, disability was approached from a biologicist perspective, with a focus on cure. The creation of institutions after World War II led to legislation promoting the fundamental rights of people with disabilities. In Brazil, the history of support for these individuals is marked by challenges and advancements, particularly in education. Despite the guidelines and intentions in curricula, there is a disconnect between the understanding of inclusive education and its implementation in schools. Overcoming these obstacles is believed to require continuous teacher training, more specific legislation, and the guarantee of adequate resources and infrastructure.

Keywords: Inclusion; Physical education; Legislation.

RESUMEN

La inclusión escolar consiste en actitudes que promueven un contexto educativo marcado por la aceptación y el respeto a las diferencias individuales. Su objetivo es alcanzar equidad, justicia y una educación de calidad. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por las Naciones Unidas, reconoce y afirma el derecho a la educación y el acceso a un sistema educativo inclusivo en todos los niveles. En Educación Física, al igual que en otros componentes curriculares, la inclusión ha moldeado las discusiones disciplinarias. Este estudio tuvo como objetivo diagnosticar la inclusión y la atención a las personas con discapacidad desde la antigüedad hasta la actualidad, además de analizar la legislación educativa brasileña y el currículo de Educación Física en relación con la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. En las primeras civilizaciones, las personas con discapacidad se quedaban atrás o incluso eran eliminadas si se consideraban un problema. En otras sociedades, se asociaba la discapacidad con un castigo divino por el pecado. En diferentes períodos, se abordaba la discapacidad desde una perspectiva biologicista, con énfasis en la cura. La creación de instituciones después de la Segunda Guerra Mundial promovió legislaciones para garantizar los derechos fundamentales de las personas con discapacidad. En Brasil, la historia de la atención a estas personas está marcada por desafíos y avances, especialmente en el ámbito educativo. A pesar de las directrices y intenciones en los currículos, existe una desconexión entre la comprensión de la educación inclusiva y su implementación en las escuelas. Se supone que superar estos obstáculos requiere una formación continua de los profesores, legislaciones más específicas y la garantía de recursos e infraestructura adecuados.

Palabras clave: Inclusión; Educación física; Legislación.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar constitui-se de um conjunto de atitudes que proporcionam um contexto de educação marcado pela acolhida, apoio, respeito e consideração às diferenças individuais; a inclusão visa alcançar a equidade, justiça e uma educação de qualidade; contexto no qual todos os educandos participam ativamente, a despeito do sexo, habilidade motora, raça ou condição incapacitante (MARIN, 2014; CIDADE, 2009; MANTOAN, 2003).

A inclusão escolar constitui-se de um conjunto de atitudes que proporcionam um contexto de educação marcado pela acolhida, apoio, respeito e consideração às diferenças individuais; a inclusão visa alcançar a equidade, justiça e uma educação de qualidade; contexto

no qual todos os educandos participam ativamente, a despeito do sexo, habilidade motora, raça ou condição incapacitante (MARIN, 2014; CIDADE, 2009 e MANTOAN, 2003).

A educação igualitária como um direito fundamental tornou-se um tópico importante na agenda política no Brasil e no mundo, no entanto, difere de país para país, refletindo seus contextos sociais, culturais e históricos (SASSAKI, 2007). No Brasil, a Constituição Federal Brasileira (CF) reconhece a educação como um direito fundamental e estabelece princípios e garantias para sua promoção e acesso igualitário a todos os cidadãos brasileiros. Assim, a CF/88, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. Nesse sentido, a educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela *United Nations* (ONU) em 2006, reconhece e afirma o direito das pessoas com deficiência à educação e o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino.

Portanto, como em outras disciplinas ensinadas nas escolas, a inclusão como filosofia educacional tem moldado as discussões disciplinares da Educação Física (EF). No entanto, surgiram recentemente preocupações sobre uma educação física escolar que promova a inclusão, que seja integrada à proposta pedagógica da escola e não se torne experiências negativas para os alunos, incluindo aqueles com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) (PETRIE et al., 2018; HAEGELE, 2019).

Nesse sentido, os currículos são importantes guias para os professores e refletem a filosofia educacional dominante. No entanto, o currículo de EF em vários países pode excluir alunos que não conseguem participar de atividades físicas que seguem padrões normativos específicos ou que têm dificuldades em refletir sobre si mesmos e suas experiências de aprendizagem (MEIER et al., 2021). Assim, a EF é conceituada de forma estreita e objetiva nos currículos analisados, definindo como os corpos devem ser moldados em suas aulas. Isso contrasta com os valores inclusivos sugeridos nos documentos curriculares de muitos países, enfatizando a singularidade de cada aluno (GIESE; BUCHNER, 2019).

No Brasil, o currículo de EF parece estar defasado no desenvolvimento da interculturalidade e outras questões de diversidade, devido às ideias tradicionais de uma sociedade homogênea e cultura esportivista (BEZERRA, et al. 2020).

Existe um consenso generalizado de que a atividade física é benéfica para o desenvolvimento infantil, incluindo socialização, lazer e saúde. Organizações internacionais como a ONU, a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO)

e o *United Nations Children's Fund* (UNICEF) defendem o envolvimento em atividades físicas regulares como universalmente benéficas para crianças, independentemente do status de habilidade, e que elas tenham acesso a oportunidades recreativas e de lazer adequadas à sua idade e ao seu desenvolvimento, assim adquirindo uma vida saudável e ativa (ONU, 2015; UNESCO, 1990; UNICEF, 1989). Apesar disso, muitas crianças e jovens com deficiência permanecem sendo afetados negativamente por condições de saúde relacionadas à inatividade física e ao sedentarismo (BEZERRA, et al. 2020).

Por outro lado, a EF como componente curricular tem sido apontada como um contexto que pode excluir alguns alunos, seja por sua habilidade motora ou condição. Estudos como o de Meier et al. (2021) destacam que, em muitos países, os currículos de educação física podem concentrar-se em padrões normativos de desempenho físico, o que exclui os alunos que não se enquadram nessas expectativas. Já para Dantas e Oliveira (2013), a ênfase em habilidades motoras pode gerar exclusão e deixar de lado questões de saúde e bem-estar.

Esses estudos evidenciam a necessidade de repensar as abordagens na educação física, buscando estratégias que valorizem a diversidade dos alunos e promovam a inclusão, independentemente de suas habilidades motoras e condições de vida. É fundamental compreender a evolução do conceito de inclusão e as garantias dos direitos das pessoas com deficiência respaldadas pelas legislações existentes para promover uma educação verdadeiramente igualitária e acessível a todos.

Nesse contexto, esse estudo teve como objetivo realizar um diagnóstico da inclusão e do atendimento às pessoas com deficiência do período da civilização antiga até os dias atuais, bem como analisar a legislação educacional brasileira e o currículo de EF quanto ao atendimento aos estudantes com NEE nas aulas.

O ESCRITO

Evolução das perspectivas sobre deficiência-incapacidade ao longo da história: da Antiguidade à contemporaneidade

Civilização Antiga (a.C.-500 d.C.)

Neste capítulo, será abordada a evolução das perspectivas sobre deficiência-incapacidade ao longo da história. Será explorado como as civilizações antigas, como Grécia e Roma, compreendiam e lidavam com a deficiência e a incapacidade. Serão analisados os contextos culturais, filosóficos e religiosos que influenciaram as percepções e tratamentos relacionados às pessoas com deficiência durante esse período.

Durante as primeiras civilizações, há evidências de que algumas pessoas com deficiências graves conseguiram sobreviver até a idade adulta, embora sua expectativa de vida não fosse normal. Achados de estudos sugerem que, já nesse período, havia a ideia de que os familiares cuidassem de seus parentes com deficiência, uma vez que essas condições são incapacitantes. Como não existem evidências de ajudas adaptativas, como cadeiras de rodas ou andadores, a literatura acredita que familiares podem ter carregado seus entes queridos com deficiência de um lugar para outro, ou, quando fossem considerados um problema para os grupos, eram deixados para trás ou até mesmo eliminados (MAKHOUL, 2007; BIANCHETTI, 1998; SILVA, 1986).

Embora pareça que algumas pessoas com deficiência tenham sobrevivido durante esses primeiros tempos, devido à falta de compreensão médica e tecnologia, as pessoas com deficiência congênita morriam de complicações, como infecções logo após o nascimento, ou eram mortas por razões econômicas, eugênicas ou religiosas (BEZERRA et al., 2020).

Na civilização grega, buscava-se a valorização do corpo perfeito, belo e forte para se dedicar à guerra e ao trabalho, onde corpo e mente necessitavam estar em estado de perfeita saúde. Nesse contexto, crianças que nascessem fracas ou com deficiência deveriam ser eliminadas para que não fosse transmitida a deficiência para gerações futuras. Nessa civilização, também era empregado o abandono ou extermínio sempre que a deficiência implicasse dependência econômica ou incapacidade para o trabalho (PEREIRA; SARAIVA, 2017; LARAIA, 2009; SILVA, 1986).

Os gregos acreditavam que o corpo e a alma eram uma única entidade e que uma mancha no corpo (incapacidade) também significava uma mancha na alma (DEUTSCH, 1949). A conexão entre corpo e alma na civilização grega baseava-se na religião, pois muitos associavam a deficiência como uma punição divina (TURNER, 1987). O médico grego Hipócrates, no entanto, rejeitou essa premissa e, em vez disso, postulou que a causa da doença mental eram razões ambientais e deficiência cerebral. Como resultado, Hipócrates estabeleceu o primeiro sanatório para famílias abastadas que tinham um membro com doença mental, local onde as pessoas com deficiência muitas vezes passavam fome, eram acorrentadas, chicoteadas, enjauladas ou condenadas à morte (SILVA, 1986). Os gregos que adquiriam deficiências mais tarde na vida, no entanto, eram autorizados a viver, mas frequentemente se tornavam mendigos, enquanto algumas pessoas com retardo mental eram propriedade de romanos ricos para diversão como bobos da corte (KANNER, 1964).

De modo similar, no Império Romano antigo, as leis não favoreciam pessoas com deficiência (SILVA, 1986). Existia o ato de cuidar de pessoas doentes ou daqueles que adquirissem alguma deficiência em decorrência das lutas na guerra; no entanto, as crianças ao nascer não poderiam apresentar nenhum sinal de malformação congênita ou algum tipo de doença grave. Caso isso acontecesse, eram consideradas deformadas ou monstruosas e, por isso, eram condenadas à morte (PEREIRA; SARAIVA, 2017; LARAIA, 2009 e SILVA, 1986).

Sigerist (1951) identificou três atitudes diferentes em relação à deficiência durante esse período inicial: os antigos hebreus viam a deficiência como uma punição de Deus por terem pecado. Os gregos consideravam a deficiência uma questão de economia e status social, e, portanto, as pessoas com deficiência (que muitas vezes eram mendigos) eram vistas como socialmente inferiores. No entanto, os cristãos viam a deficiência como uma maldição ou como uma possessão, necessitando assim de oração e caridade (SILVA, 1986).

Conjectura-se que, embora as civilizações citadas acima não possuíssem as estruturas e os sistemas formais de educação da atualidade, existia uma variedade de abordagens em relação à deficiência. Enquanto algumas sociedades reconheciam a necessidade de cuidar dos membros deficientes e permitiam sua participação na comunidade, outras adotavam visões mais negativas e marginalizavam esses indivíduos. A religião desempenhava um papel significativo nas percepções sobre a deficiência, sendo vista por alguns como uma punição divina e por outros como uma oportunidade de demonstrar compaixão e solidariedade. Essas diferentes perspectivas retratam a complexidade das sociedades antigas e nos convidam a refletir sobre a importância de promover a inclusão e garantir os direitos das pessoas com deficiência.

No próximo capítulo, será apresentada a trajetória da deficiência e incapacidade durante a Idade Média, expondo percepções e abordagens adotadas nesse período histórico.

Idade Média (600-1500)

A Idade Média foi dominada pelos ideais do cristianismo, a Escritura no Antigo Testamento ligava o pecado a doenças crônicas e incapacidades. Uma referência às pessoas com deficiência encontrada em Levítico 21:18 “ele é impuro e, portanto, não pode ser sacerdote, nem mesmo aproximar-se do altar”. Em Samuel 5:8 está escrito que “cegos e coxos não entrarão em casa”, essa passagem transmite uma atitude desfavorável sobre a pessoa com deficiência (SILVA, 1986).

Em seu estudo Lowenfeld (1975), relata que, o povo alemão e eslavo da Europa Central abandonavam e matavam pessoas com deficiência que não podiam cuidar de si

mesmas. Durante esse período, como a situação das pessoas com deficiência era vista como punição de Deus, nenhuma tentativa foi feita para descobrir a causa da deficiência. Coleman (1964), observou que o tratamento humano de pessoas com deficiência deu lugar a intervenções mais desumanas à medida que a Idade Média avançava. Aqueles que apresentavam deficiências eram temidos, chicoteados, imersos em água quente e passavam fome para livrar o corpo do demônio. Era realmente contraditório para a Igreja Católica ser compassiva e benevolente com as pessoas com deficiência, por um lado, e ainda assim, às vezes, ser desumana e cruel, por outro. Esses comportamentos provavelmente refletem interpretações individuais e diferenças de atitude pessoal entre as pessoas, e não a vontade da própria Igreja Católica (SILVA et al., 2022; TURNER, 1987).

Portanto, evidencia-se a presença de um paradoxo nas perspectivas sobre deficiência e incapacidade ao longo da história, particularmente durante a Idade Média dominada pelos ideais cristãos (PEREIRA; SARAIVA, 2017).

O Período do Renascimento (1500-1700)

Coleman (1964) observou que durante o período entre 1500 a 1700, as atitudes começaram a mudar em relação à deficiência e às modalidades de tratamento. A visão das pessoas com doença mental como possuídas por algum demônio mudou lentamente, e elas passaram a ser vistas como doentes ou enfermas. Chubon (1994) afirmou que o conhecimento sobre a causa e os sintomas de incapacidades e doenças começaram a ser estudados novamente, e os médicos foram autorizados a dissecar e estudar cadáveres humanos. Pessoas com doenças e retardo mental passaram a ser enviadas para um número cada vez maior de asilos, em vez de mosteiros. Entretanto, os asilos não ofereciam tratamento ou terapia e, em vez disso, funcionavam como prisões, algumas das quais acorrentavam e enjaulavam as pessoas deficientes.

Apesar da continuidade de parte dos tratamentos desumanos, notaram-se alguns passos positivos para a reabilitação de pessoas com deficiência durante esse período. Obermann (1965) cita como as pessoas surdas foram ensinadas a escrever durante o século XV e mais tarde aprenderam a falar e a ler também. Sand (1952) observa adicionalmente como as pessoas surdas e cegas foram ensinadas a se comunicar formando letras em seus braços.

Da Revolução Industrial (1790-1870) aos dias atuais

A Revolução Industrial trouxe algumas mudanças em relação às pessoas com deficiência. A primeira foi a mudança na infraestrutura dos Estados Unidos à medida que a

urbanização começou a florescer, levando à construção de mais hospitais. Isso também levou a maiores avanços no tratamento de pessoas com várias doenças. Em segundo lugar, houve a mecanização e o desenvolvimento de fábricas, principalmente nessas áreas urbanas. As condições de trabalho nas fábricas caracterizavam-se por longas jornadas de trabalho, poucas folgas, cumprimento de cotas rigorosas e supervisão coercitiva e autoritária sobre os trabalhadores (CARVALHO, 2018).

Com a industrialização, surgiu um novo tipo de deficiência prevalente: deficiências resultantes de acidentes de trabalho. A ênfase na produção e no lucro durante a Revolução Industrial muitas vezes superava as preocupações com a segurança e o bem-estar dos trabalhadores. Aqueles que não podiam mais cumprir as demandas físicas ou produtivas impostas pelos empregadores frequentemente eram dispensados, resultando em situações de vulnerabilidade. Faltavam regulamentações trabalhistas que garantissem a proteção e os direitos desses empregados feridos ou com deficiências, o que acabava por agravar a exclusão desses indivíduos, que muitas vezes eram deixados à própria sorte (CARVALHO, 2018).

Em outras áreas, houve melhorias nos serviços para pessoas com deficiência. Um exemplo é o trabalho realizado por Thomas Gallaudet, um teólogo que se interessou em ajudar pessoas surdas. Ele estudou métodos educacionais na Europa para ensinar pessoas surdas e, posteriormente, com o apoio do Congresso, conseguiu fundos para abrir a primeira escola para surdos nos Estados Unidos, em Hartford, Connecticut, em 1817. Da mesma forma, para as pessoas cegas, houve tentativas iniciais de educar e preparar essa população em Paris, em 1784, por Valentin Haüy. Entre 1791 e 1827, outras seis instituições para cegos foram abertas no Reino Unido (BEZERRA et al., 2020).

No período das guerras mundiais, as pessoas com deficiência enfrentaram desafios e foram alvo de discriminação e tratamento desumano. Durante a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), o regime nazista, em particular, implementou políticas de eugenia e purificação racial, que visavam eliminar aqueles considerados indesejáveis da sociedade, incluindo pessoas com deficiência. Essas políticas resultaram em experimentos médicos cruéis e assassinatos em massa de pessoas com deficiência como parte do programa de extermínio nazista (GUERRA, 2006).

Os experimentos de guerra realizados durante esse período também afetaram as pessoas com deficiência. Nos campos de concentração, prisioneiros com deficiência eram submetidos a testes médicos brutais e utilizados como cobaias humanas para pesquisas sobre armas químicas, biológicas e outras formas de tortura (DALE, 2009). Essas práticas desumanas demonstraram uma completa falta de respeito pelos direitos e dignidade das pessoas com

deficiência, evidenciando a extensão do sofrimento sofrido por elas durante esse período. Logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, tem-se a criação da ONU, com o objetivo de promover a cooperação internacional, a paz, resolver conflitos, prevenir guerras, proteger os direitos humanos e promover a justiça social. Depois, temos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi adotada e proclamada pela Assembleia Geral da ONU em 10 de dezembro de 1948, marco significativo na história dos direitos humanos, estabelecendo padrões internacionais para a proteção e promoção dos direitos fundamentais de todas as pessoas, incluindo as pessoas com deficiência (ONU, 1948).

Outros documentos importantes adotados pela Assembleia Geral da ONU possuem relevância para as pessoas com deficiência: destaca-se a Declaração dos Direitos da Criança (1959), que enfatiza a importância de proteger e promover os direitos das crianças, incluindo aquelas com deficiência. Além disso, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes Mentais (1971) ressaltou a necessidade de proteger os direitos das pessoas com deficiência mental e promover sua inclusão na sociedade. Também a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975) reconheceu os direitos das pessoas com deficiência em todas as áreas da vida e incentivou os Estados a adotarem medidas para garantir sua igualdade de oportunidades (ONU, 1975; ONU, 1971; ONU, 1959).

Outro marco importante para as pessoas com deficiência foi a Declaração de Salamanca, adotada em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais realizada em Salamanca, Espanha. A declaração enfatiza o direito de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, a uma educação de qualidade, igualdade de oportunidades, participação plena e inclusão na sociedade (UNESCO, 1994).

Em 1800, as pessoas com deficiência eram consideradas indivíduos mesquinhos, trágicos e miseráveis, incapazes e incapazes de contribuir para a sociedade, exceto para servir como objetos de entretenimento ridicularizados em circos e exposições. Elas foram consideradas anormais e débeis mentais, e muitas pessoas foram forçadas a se submeter à esterilização (BEZERRA et al., 2020). As pessoas com deficiência também foram forçadas a entrar em instituições e asilos, onde muitas passaram a vida inteira. A “purificação” e a segregação das pessoas com deficiência foram consideradas ações misericordiosas, mas serviram para manter as pessoas com deficiência invisíveis e escondidas de uma sociedade medrosa e tendenciosa (GUERRA, 2006).

A marginalização das pessoas com deficiência continuou até à Primeira Guerra Mundial, quando os veteranos com deficiência esperavam que o governo dos EUA fornecesse reabilitação em troca do seu serviço à nação. Na década de 1930, os Estados Unidos assistiram

à introdução de muitos novos avanços na tecnologia, bem como na assistência governamental, contribuindo para a autossuficiência e autossuficiência das pessoas com deficiência (UNESCO, 1994).

Nas décadas de 1940 e 1950, os veteranos deficientes da Segunda Guerra Mundial exerceram uma pressão crescente sobre o governo para que lhes proporcionasse reabilitação e formação profissional. Os veteranos da Segunda Guerra Mundial tornaram as questões da deficiência mais visíveis para um país de cidadãos agradecidos que estavam preocupados com o bem-estar a longo prazo dos jovens que sacrificaram suas vidas para garantir a segurança dos Estados Unidos (GUERRA, 2006).

Apesar desses avanços iniciais alcançados no sentido da independência e autossuficiência, as pessoas com deficiência ainda não tinham acesso a transportes públicos, telefones, banheiros e lojas. Os edifícios de escritórios e locais de trabalho com escadas impediam a entrada de pessoas com deficiência que procuravam emprego, e as atitudes dos empregadores criavam barreiras ainda piores. Pessoas talentosas e elegíveis com deficiência foram, de outra forma, impedidas de oportunidades de trabalho significativo (GUERRA, 2006).

Já na contemporaneidade, ironicamente, devido aos avanços médicos, a expectativa e a qualidade de vida das pessoas com deficiência nas nações industrializadas continuam a melhorar do ponto de vista médico para aqueles que podem pagar pelos cuidados de saúde. Na atualidade, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) endossam os direitos das pessoas com deficiência à igualdade de acesso à educação e ao trabalho decente (ONU, 2022; ONU, 2006).

Os documentos internacionais mencionados tiveram impacto na legislação brasileira e no atendimento às pessoas com deficiência. A partir de agora, exploraremos a criação de políticas públicas, leis e diretrizes que visam garantir a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência no Brasil.

A legislação brasileira e o atendimento as pessoas com deficiência

A história das pessoas com deficiência no Brasil é marcada por uma série de desafios, avanços e lutas por inclusão. Ao longo dos anos, diversas fontes têm registrado essa trajetória e fornecido informações sobre o assunto. Sofrendo das mesmas influências europeias, as pessoas com deficiência no Brasil colonial eram ou excluídas da sociedade ou, quando possuíam recursos, recebiam apenas atenção biomédica.

No século XIX, o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil era extremamente precário e marcado por negligência e exclusão. A falta de conhecimento sobre deficiências, a

ausência de políticas públicas específicas e a escassez de recursos adequados contribuíam para a marginalização e o abandono dessas pessoas. Nesse período, as deficiências eram frequentemente estigmatizadas, as pessoas eram vistas como incapazes e consideradas um fardo para suas famílias e para a sociedade. Isso tornava essas pessoas vulneráveis à pobreza, à marginalização e à falta de suporte necessário para viver com dignidade (CALIMAN; SILVA, 2009; MANTOAN, 2003).

Ainda na época do império, no Brasil, deu-se início ao atendimento especializado às pessoas com deficiência. Através do Decreto Imperial nº 1.428, foi criado no Rio de Janeiro em 1854 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e pouco tempo depois, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos (RODRIGUES; LIMA, 2018). Jannuzzi (2004, p. 67) afirma que esses institutos "assumiam educar uma minoria de cegos e surdos, movidos por forças ligadas ao poder político e vínculos familiares", ou seja, prevalecia o atendimento à elite da sociedade da época.

No século XX, o atendimento às pessoas com deficiência dava-se através das Santas Casas de Misericórdia, onde órfãos e desvalidos eram acolhidos. A primeira Santa Casa de Misericórdia voltada para atender pessoas com deficiência foi inaugurada em 1943 na cidade de Santos. Essas instituições tinham como objetivo fornecer assistência social, abrigando e cuidando daqueles que eram considerados vulneráveis e em situação de desamparo. Nesse sentido, essas instituições desempenharam um papel crucial no provimento de cuidados e proteção para pessoas com deficiência no Brasil, oferecendo-lhes um local seguro e o apoio necessário para suprir suas necessidades básicas (JANNUZZI, 2004).

No Brasil, foram criadas instituições estaduais e privadas que buscavam oferecer assistência à pessoa com deficiência no início do século XX. No entanto, essas instituições seguiam uma abordagem discriminatória e segregacionista, tratando a deficiência como um problema a ser separado da educação regular. Nesse período, os estudantes com deficiência não eram incluídos na rede regular de ensino, permanecendo em ambientes segregados. Essa abordagem era baseada em concepções equivocadas sobre a deficiência, como a ideia de que as pessoas com deficiência eram incapazes de se desenvolver plenamente e que deveriam ser isoladas. Essa situação persistiu até a década de 60 (MAKHOUL, 2007; MAZZOTA, 2003).

No Brasil, somente após 1961, com a criação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a Educação (Lei 4.024/61), tem-se a regulamentação formal e o entendimento das necessidades educacionais de pessoas com deficiências. Em seus artigos 88 e 89, a LDB expunha que, dentro do possível, pessoas com deficiência deveriam estar inseridas no sistema geral de educação para serem integradas à comunidade e que o poder público concederia bolsas de estudo e empréstimos aos conselhos estaduais de educação que criassem iniciativas para a educação de

pessoas com deficiência (BRASIL, 1961). Esse primeiro ato da legislação brasileira é positivo, pois a lei reconhecia a educação especial; no entanto, em contraposição, ela não garantia de fato a inserção desse alunado na rede regular de ensino, visto a utilização do termo “dentro do possível”.

Em 1971, foi sancionada a Lei 5.692, que em seu artigo 9º fazia referência à educação para alunos com deficiência, expondo que eles deveriam receber uma abordagem diferenciada. Ela buscava proporcionar atendimento especializado e promover a inclusão desses alunos nas escolas regulares, ainda que com tratamento especial (BRASIL, 1971). Nesse período, também foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão que seria responsável por gerir a educação especial no país com objetivo de promover a integração social dos estudantes (MANTOAN, 2003).

As legislações mencionadas representavam um avanço ao reconhecer o direito à educação formal para pessoas com deficiência. No entanto, ao criar escolas especiais separadas da rede regular de ensino, perpetuavam a segregação. Embora essas medidas tenham sido um marco inicial, elas evidenciaram a existência de desafios significativos para alcançar a efetiva inclusão e igualdade de oportunidades na educação.

Na década de 80, tem-se a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, que expressa em seu artigo 205 a educação como direito de todos os brasileiros e no artigo 208 as garantias de um atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência que aconteça preferencialmente na rede regular de ensino, mantendo uma redação ainda evasiva sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 1988). Esses dispositivos constitucionais foram um marco na garantia dos direitos das pessoas com deficiência à educação inclusiva no Brasil. Eles respaldaram a necessidade de promover a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, valorizando a diversidade e proporcionando igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Em suma, embora a CF tenha estabelecido importantes direitos à educação inclusiva e à valorização da diversidade das pessoas com deficiência, ainda existem desafios a serem superados no contexto brasileiro. A realidade nas escolas brasileiras ainda revela desigualdades e obstáculos à plena inclusão, sendo necessário um esforço contínuo para garantir que esses direitos sejam plenamente cumpridos.

Em 1990, foi realizado na cidade de Jomtien (Tailândia) a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que tratou da questão da inclusão, estabelecendo metas e objetivos educacionais para a década para os países participantes. Nessa conferência, o Brasil assumiu o

compromisso público de atingir educação para todos e com equidade até o ano 2000, sobretudo o acesso ao sistema educativo para as pessoas com deficiência (UNESCO, 1990).

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996, pela primeira vez em uma lei educacional brasileira, é inserido um capítulo específico sobre a educação especial. O maior avanço dessa lei foi seu Artigo 58, que garantiu que, quando necessário, haverá o serviço de apoio especializado na escola regular (BRASIL, 1996).

A inclusão de um capítulo específico sobre a educação especial na LDBEN demonstra o compromisso do Estado brasileiro em assegurar o direito à educação de qualidade para todas as pessoas, incluindo aquelas com NEE. Essa disposição legal foi fundamental para estabelecer diretrizes e orientações para a implementação de políticas e práticas inclusivas nas escolas, visando proporcionar igualdade de oportunidades e acesso ao conhecimento para todos os estudantes.

Em 1997/1998, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para orientar os níveis de ensino, deixando a critério da atuação docente as adaptações curriculares necessárias para a sua prática pedagógica (BRASIL, 1998).

Para os PCN's, "a atenção à diversidade está focalizada no direito de acesso à escola e visa à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, irrestritamente, bem como as perspectivas de desenvolvimento e socialização" (BRASIL, 1998, p. 23). Pressupõe-se que o ato de deixar o professor livre para promover as adaptações necessárias potencializa a sua autonomia em sala de aula e fortalece a perspectiva de que cada sala é única e possui diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem.

Conjectura-se que deixar totalmente a cargo do professor as adaptações necessárias pode gerar algumas questões e desafios: um dos principais problemas é a falta de preparo e formação adequada dos professores para lidar com a diversidade em sala de aula. Nem todos os docentes recebem a capacitação necessária para identificar as necessidades específicas dos alunos e adaptar suas práticas pedagógicas de acordo.

Além disso, a abordagem de deixar a adaptação completamente nas mãos do professor pode levar a discrepâncias na qualidade e no acesso à educação inclusiva. Dependendo do conhecimento e do comprometimento do professor, algumas salas de aula podem oferecer um ambiente mais inclusivo e adequado, enquanto outras podem não fornecer o suporte necessário. Isso cria disparidades e injustiças no sistema educacional.

Alguns avanços para o atendimento aos estudantes com NEE foram normatizados nos anos de 2000 e 2001 no Brasil. A Lei nº 10.098/2000, também conhecida como Lei da

Acessibilidade, e a Lei nº 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecem a garantia da acessibilidade aos alunos com NEE. Para isso, apresentam uma inovação no contexto da sua escrita: as escolas deverão eliminar barreiras arquitetônicas e urbanísticas em suas edificações, proporcionando rampas, corrimãos, banheiros adaptados, sinalização tátil, entre outras medidas, para garantir a mobilidade e o acesso seguro dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2001; BRASIL, 2000).

Em 2013, teve-se a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN's), que propôs a concepção do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mecanismo que viabilizou a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com NEE (BRASIL, 2013). Conforme Oliveira e Minetto (2021), quando os estudantes recebem um atendimento individualizado, que leva em consideração suas características e necessidades individuais, isso permite que os recursos, estratégias e métodos de ensino sejam adaptados de acordo com suas habilidades, interesses e ritmo de aprendizado. Isso não apenas ajuda no progresso acadêmico dos alunos, mas também contribui para o desenvolvimento socioemocional.

Seguindo na busca de um atendimento com qualidade educacional aos estudantes com NEE, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 estabeleceu uma meta para garantir que todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação tenham acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. Isso significa que eles devem estudar nas mesmas escolas que os demais alunos, em vez de serem separados em escolas especiais ou diferentes (BRASIL, 2014). Segundo Sobrinho et al. (2016), a redação dessa meta somente reforça o que já havia sido estabelecido em outros documentos legais da legislação educacional brasileira.

Finalizando as menções às legislações brasileiras sobre o atendimento às pessoas com deficiência, tem-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. Em seu texto, cita a perspectiva da transversalidade da educação especial, ou seja, enfatiza a importância de uma abordagem inclusiva e holística, em que as necessidades dos alunos sejam consideradas em todos os aspectos do currículo, promovendo uma educação que valorize a diversidade e garanta a equidade e o direito à aprendizagem de todos os estudantes (BRASIL, 2017; LIMA, 2020).

De acordo com as observações de Froehlich e Meurer (2021), a BNCC não apresenta avanços significativos no que se refere à transversalidade da educação especial, além de reforçar a concepção de que ela é apenas uma extensão da educação básica. As autoras também destacam

a falta de clareza, fragilidade e a ausência de direcionamentos específicos para as práticas educativas relacionadas ao atendimento de alunos com NEE.

É importante problematizar que as mudanças em relação à inclusão educacional, de acordo com as legislações brasileiras, não ocorreram de forma uniforme em todos os componentes curriculares, inclusive na Educação Física (EF). Enquanto em disciplinas teóricas é possível adaptar o conteúdo e as metodologias de ensino para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, a EF apresenta desafios específicos. Atividades físicas podem exigir adaptações mais complexas, como equipamentos especializados ou estratégias diferenciadas de ensino.

Além disso, a cultura inclusiva em relação à participação de pessoas com deficiência em atividades esportivas ainda é pouco aceita, o que pode resultar em barreiras adicionais para a plena inclusão na EF. Portanto, é necessário um esforço adicional para garantir que a inclusão nesse componente curricular seja efetiva e abrangente, superando as especificidades e desafios apresentados.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

A Educação Física desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão, pois oferece oportunidades para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social dos estudantes, independentemente de suas capacidades e habilidades (BAILEY, 2005). No entanto, enfrenta desafios como as diferenças socioeconômicas, acesso limitado a recursos esportivos e a falta de infraestrutura adequada, obstáculos que dificultam a participação plena de todos os estudantes, especialmente daqueles com deficiência. Além disso, ainda existem estereótipos e preconceitos que podem excluir certos grupos da prática esportiva, prejudicando a construção de uma sociedade inclusiva (CARVALHO, 2018; CIDADE, 2009).

A legislação educacional relacionada ao século XIX e início do século XX no Brasil não abordava explicitamente o que deveria ser feito em relação às pessoas com deficiência na educação física. Portanto, a oferta desse componente curricular para esse grupo era praticamente inexistente. As pessoas com deficiência eram excluídas das atividades físicas e esportivas, pois o modelo de ensino vigente para essa disciplina era baseado na medicina, onde essas pessoas eram consideradas doentes e, por isso, não poderiam participar (MAZZOTTA, 2003).

Nos anos de 1930 a 1950, a relação da educação física com a inclusão de pessoas com deficiência era bastante limitada e, ainda, marcada pela ausência de diretrizes específicas na

legislação vigente. A EF passou de treinamento físico com orientação médica para EF voltada ao esporte, porém, ainda restrita a uma classe de educandos com habilidades específicas para a prática esportiva. Outro objetivo era formar cidadãos úteis à pátria, ou seja, o ensino de educação física nas escolas estava mais voltado para a formação militar e disciplinar do que para a inclusão e adaptação às necessidades individuais (CASTELLANI FILHO, 2013; STRAPASSON, 2007).

Nesse sentido, percebe-se que a relação da EF com a inclusão nesse período reforçava ações discriminatórias e segregacionistas no atendimento às pessoas com deficiência. Hipotetiza-se aqui uma EF que privilegiava o que chamamos nesse estudo de “pedagogia do habilidoso”, onde apenas os detentores de habilidades motoras específicas participariam de fato das aulas desse componente curricular.

Como mencionado anteriormente, no período de 1960 teve-se a criação da LDB 4.024/61, que em seu Artigo 22 tornava a educação física como prática obrigatória nos cursos primário e médio para alunos até a idade de 18 anos. Nota-se grande importância nessa legislação ao incluir a EF como prática obrigatória, no entanto, no que se relaciona ao atendimento a estudantes com NEE, não se tem a garantia de que esses alunos fossem incluídos nas aulas (BRASIL, 1961).

Já o ano de 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692, também conhecida como 2ª LDB, trouxe em seu Artigo 7 a obrigatoriedade da EF sendo ampliada para todos os níveis de escolarização. Contudo, poucos meses após a criação dessa Lei, tem-se o Decreto nº 69.450, que torna a prática da EF facultativa para alguns casos, dentre eles a educação peculiar de pessoas com deficiência, dependendo de um laudo médico elaborado por autoridade oficial do sistema educacional, o que reforça o modelo biologicista (BRASIL, 1971).

No desenvolvimento metodológico das aulas de EF durante esses períodos, tem-se um processo de esportivização através do método Desportivo Generalizado, que tinha como objetivo principal formar os educandos através de jogos e atividades desportivas. Assim sendo, mantém-se o que era realizado nas legislações anteriores: aulas de caráter lúdico-esportivo, disciplinador, com tendências tecnicistas e que privilegiassem a aptidão física. Nota-se nesses períodos um avanço da educação em suas práticas pedagógicas relacionadas à inclusão e uma estagnação da EF por continuar promovendo práticas que somente levavam em consideração as habilidades físicas, o que corrobora com a ideia de exclusão e segregação de estudantes com NEE das atividades de aulas (MOMMAD, 2020; CASTELLANI FILHO, 2013; BRASIL, 1966).

A partir de 1980, houve avanços significativos na promoção da atividade física e esportiva para pessoas com deficiência, visando à inclusão. Esses avanços foram marcados por estudos, publicações, eventos e ações governamentais que buscavam incluir essas pessoas na escola e nas aulas de educação física (FERREIRA; CATALDI, 2014). Nesse período, a Educação Física começou a superar os modelos anteriores, repensando suas práticas com o objetivo de romper com o enfoque excessivamente técnico de uma educação tradicional (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001; MEDINA, 1987). Além disso, surgiram movimentos renovadores e críticos que buscavam formar os alunos em todas as dimensões, reconhecendo-os como seres integrais (DARIDO, 2003; MAKHOUL, 2007).

A Lei nº 9.394/1996 LDBEN e a criação dos PCNs na década de 1990 estabeleceram direitos para a educação inclusiva, como adaptações no currículo e apoio de profissionais especializados para os alunos com deficiência. Em seu Artigo 26, a Lei nº 9.394/1996 LDBEN explicita a EF como componente curricular obrigatório da educação básica, sendo ajustada à proposta pedagógica, às faixas etárias e às condições da população escolar. Já seu Artigo 59 expõe a garantia de que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos com NEE currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender suas necessidades (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) propõem adaptações curriculares para a disciplina de Educação Física. Essas adaptações vão além das perspectivas técnicas e biológicas, buscando objetivos educacionais que valorizem o desenvolvimento humano e social. Os princípios da inclusão, da diversidade e do trabalho com temas transversais também são valorizados nessa proposta (BRASIL, 1998).

Ao analisar essas duas ações para a EF no período de 1990, percebe-se algumas incongruências e limitações: apesar de estabelecer a inclusão como princípio, a LDBEN 93/94 e os PCNs não especificam detalhes sobre como a educação física deve ser adaptada para atender às necessidades dos alunos com NEE. Não definem claramente as diretrizes e estratégias para a formação de professores em relação à inclusão de alunos com deficiência. A falta dessas orientações específicas pode gerar interpretações variadas e dificuldades na implementação prática da inclusão na educação física, e a falta de recursos e infraestrutura adequados nas escolas pode limitar a efetivação das práticas inclusivas nas aulas.

Nos anos 2000, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE) foram criados para orientar a educação no Brasil. No entanto, no contexto da Educação Física escolar, esses documentos reforçaram as legislações até então existentes, ou seja, a ênfase nas habilidades motoras, sem especificar claramente como

atender aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Isso resulta em lacunas na formação dos professores, que muitas vezes não recebem orientações claras sobre estratégias inclusivas. Além disso, a falta de investimentos em infraestrutura e recursos adequados compromete a qualidade das aulas e limita as oportunidades de participação dos alunos em atividades físicas variadas (BRASIL, 2014; BRASIL, 2013).

As DCNs afirmaram que a EF, como componente curricular, integra a base nacional comum e deveria adotar em seu ensino o desenvolvimento das linguagens, das atividades desportivas e corporais, promovendo o exercício da cidadania e a formação integral do cidadão. Isso significa que o movimento humano passa a ser visto como exercício da cidadania. As DCNs valorizam ainda o desenvolvimento de habilidades sociais e valores, como respeito, cooperação, responsabilidade e inclusão (BRASIL, 2013).

O PNE/2014, em sua meta 2, faz referência direta à promoção e desenvolvimento de habilidades esportivas na escola interligadas à disseminação do desporto educacional e esportivo nacional, cabendo ao professor criar as adaptações necessárias para o atendimento ao aluno com deficiência (BRASIL, 2014).

Destaca-se como positivo o fato desses documentos explicitarem em seus textos o desenvolvimento de aulas da EF que possibilitem a equidade de oportunidades, ou seja, que garantam a todos os alunos acesso igualitário e justas chances de participar e se beneficiar das atividades físicas e esportivas oferecidas na escola, considerando suas necessidades individuais e características específicas, para que assim o aluno com NEE se sinta pertencente ao grupo (CARNEIRO LUZ, 2018; MACENA; JUSTINO; CAPELLINE, 2018; BRASIL, 2014).

O texto orientador da BNCC/2017 oferece diretrizes importantes para as aulas de Educação Física, mas tem limitações quando se trata do atendimento a alunos com NEE. Ele não fornece um roteiro detalhado sobre como adaptar, pois essa ação deve ser realizada de forma individualizada, considerando as necessidades específicas de cada estudante. Também não aborda a formação dos professores para o ensino inclusivo. Além disso, a responsabilidade pela organização curricular e implementação da BNCC fica a cargo de cada Estado e rede escolar, o que pode levar a diferenças na qualidade da educação e disparidades significativas nas oportunidades educacionais, além de dificultar a busca pela equidade na educação (MONTEIRO, 2022; LIMA, 2020; BRASIL, 2017).

Ao finalizar a análise sobre a relação entre a Educação Física e a inclusão, torna-se claro que no período de 1930 até 2017, a legislação educacional para a Educação Física no Brasil refletiu tanto uma tendência de acompanhamento das transformações da educação como divergências em relação à promoção da inclusão nas aulas de EF. Ao longo desse período,

houve avanços significativos, como a valorização da disciplina, a incorporação de conteúdos que não trabalhassem somente o esporte, o desenvolvimento de práticas mais abrangentes e a introdução de políticas voltadas para a inclusão de alunos com NEE. No entanto, ainda existem desafios a serem enfrentados, como a necessidade de garantir uma formação adequada para os profissionais da área e a efetiva implementação das políticas inclusivas. Em suma, a legislação educacional buscou acompanhar a tendência mundial e, embora tardiamente, tem sido implementada de maneira fraca na EF. Sendo assim, ainda há espaço para melhorias e para o fortalecimento da inclusão nas aulas.

Price e Slee (2021) afirmam que reformar o currículo para alunos com deficiência é um projeto muito maior do que simplesmente adaptá-lo. Requer uma visão mais ampla e o reconhecimento das maneiras pelas quais as práticas curriculares excluem sistematicamente alunos com deficiência.

Portanto, Giese e Buchner (2019) dizem que os currículos de EF são frequentemente dominados por atividades competitivas que derivam da cultura esportiva tradicional. Ainda hoje, o conteúdo curricular reduz as oportunidades para os alunos com deficiência participarem da EF, ou seja, a predominância de atividades competitivas na Educação Física, aliada à falta de adaptações adequadas, reduz as oportunidades de participação. É fundamental repensar os currículos e as abordagens pedagógicas, buscando uma EF mais inclusiva, que valorize a diversidade de habilidades e ofereça opções variadas de atividades, considerando as necessidades individuais de todos os alunos.

Fica evidente que a disciplina de EF enfrenta desafios em relação à inclusão e diversidade. Apesar das diretrizes e intenções presentes nos currículos atuais, há uma desconexão entre a compreensão da educação inclusiva e sua efetiva implementação nas escolas. Reformar o currículo para alunos com deficiência demanda uma abordagem mais ampla, que reconheça e questione as práticas que sistematicamente são excludentes. É necessário superar a ênfase excessiva em atividades competitivas, oferecendo oportunidades genuínas de participação para todos os estudantes. Esse desafio exige uma reflexão crítica contínua e um compromisso efetivo com a promoção da inclusão e da diversidade no âmbito da EF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que houve avanços significativos nas leis, documentos norteadores e decretos relacionados às pessoas com deficiência no mundo e no Brasil, porém, ainda são insuficientes para garantir que essas pessoas tenham seus direitos respeitados e possam exercer sua cidadania de forma plena.

No âmbito educacional, também ocorreram mudanças relevantes na legislação. Esses avanços incluem a possibilidade de que estudantes com necessidades especiais sejam aceitos e respeitados em suas singularidades, desde a criação da 1ª LDB até a BNCC, que é a legislação educacional vigente no Brasil nos dias de hoje.

Ao analisar o que a legislação diz sobre o componente curricular Educação Física e sua prática diária na escola frente a alunos com NEE, conclui-se que ela reconhece a importância da Educação Física como componente curricular e expressa em seus textos a premissa da inclusão de alunos com NEE nas aulas. No entanto, a prática diária nas escolas ainda apresenta desafios significativos. As lacunas na formação dos professores, aliadas à falta de orientações claras sobre estratégias inclusivas, dificultam o processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

BAILEY, Robert. Evaluating the relationship between physical education, Sport and social inclusion. **Education Review**, v.57, n.1, PP. 71-90, 2005.

BEZERRA, Lourayne Natiely Vanderlei et al. **Um breve histórico da educação inclusiva no brasil**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69621>>. Acesso em: 26/11/2022 09:22

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Ida Mara (orgs). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**, SP: Papirus, 1998.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Estabelece Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm . Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 02 abril. 2023.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.098. **Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm . Acesso em: 22 de maio de 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.172. **Plano nacional de educação, 2001**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm . Acesso em: 22 de maio de 2023.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Acesso em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 : 16 out. 2022.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 28 de nov 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: BNCC.** MEC/CNE. DF: Brasília, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares** / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

CALIMAN, Geraldo; SILVA, João Frederico Tereso da. **História das Políticas Públicas para a Educação Especial no Brasil.** Vitória: Proeditores, 2009.

CARNEIRO LUZ, Angelo Juliano. A Educação Física escolar nas metas do Plano Nacional de Educação: Lei n.º 13005/14 (Physical Education school in the goals of the National Education Plan: Law 13005/14). **Emancipação**, Ponta Grossa - PR, Brasil., v. 18, n. 1, p. 203–213, 2018. DOI: 10.5212/Emancipacao.v.18i1.0013. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/8425>. Acesso em: 7 jul. 2023.

CARVALHO, Camila Lopes de. **Reflexões sobre a inclusão na educação física escolar: a tríade legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional.** 323f. 2018. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta.** 19ª ed. Campinas, Papirus, 2013.

CHUBON, Robert Anthony. **Fundamentos sociais e psicológicos da reabilitação.** Springfield, MA: Charles C. Thomas, 1994.

CIDADE, Ricardo Eurico Amorim. **Introdução à educação física adaptada para pessoas com deficiência,** Curitiba: Ed. UFPR, 2009.

COLEMAN, James. **Psicologia anormal e vida moderna.** 3ª ed. Chicago, IL: Scott, Foresman, 1964.

DALE, Liam. **A história da Segunda Guerra Mundial – O caminho para a guerra.** Ep. 01. Vibe Productions Ltda, 2009. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Pbwu6ewxU_I. Acesso em: 06 de julho de 2023.

DANTAS, Luiz Eduardo Pimentel Bastos.; OLIVEIRA, Fabrício Scaeiro. Educação Física, obesidade e inclusão: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 4, p. 647-657, 2013.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DEUTSCH, Alexander. **Os doentes mentais na América.** 2ª ed. Nova York, NY: Columbia University Press, 1949.

FERREIRA, Eliana Lúcia.; CATALDI, Carolina Lessa. Implantação e implementação da Educação Física Inclusiva. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 27, n. 48, p. 79–94, 2014. DOI: 10.5902/1984686X7635. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7635>. Acesso em: 7 jul. 2023.

FROEHLICH, Daniela Camila; MEURER, Ane Carine. Base Nacional Comum Curricular: Educação Especial em foco. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 7, 2 de março de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/base-nacional-comum-curricular-educacao-especial-em-foco> . Acesso em 21 de maio de 2023.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001. 2 ed. rev. – (Coleção magistério, 2º grau. Série formação do professor).

GIESE, Martin; BUCHENER, Tobias. Ableism als sensibilisierende Folie zur (Selbst-) Reflexion sportunterrichtlicher Angebote. (**English: Ableism as a Sensitizing Control Sheet for Reflecting on the Contents of Physical Education**). v. 68, n. 4, p. 153 – 157, 2019. Disponível em: <https://www.fachportalpaedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=1163391> . Acesso em 26 de agosto de 2023.

GUERRA, Andréa. Do holocausto nazista a nova eugenia do século XXI. **Ciência e Cultura**, v.58, n.1, São Paulo, 2006. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000100002 . Acesso em: 05 de julho de 2023.

HAEGELE, Justin Anthony. Ilusão de inclusão: questionando a inclusão da educação física integrada. **Quest** 2019, 71, 387–397. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=_7CB31cAAAAJ&citation_for_view=_7CB31cAAAAJ:SdhP9T11ey4C . Acesso em 07 de julho de 2023.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP, Autores Associados, 2004.

KANNER, Leo. **History of the care and study of the mentally retarded**. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1964.

LARAIA, Maria Ivone Fortunato. **A pessoa com deficiência e o direito ao trabalho** 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LIMA, Hélis Cristina Alves De. **Bncc x pcn: inclusão escolar no contexto de educação especial**. ANAIS IV CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72400>>. Acesso em: 16/10/2022 12:02

LOWENFELD, Berthold. **The Changing Status of a Blind Person: from separation to segregation**. Springfield: Charles C. Thomas, 1975

MACENA, Janaina de Oliveira; JUSTINO, Laura Regina Paniagua; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas**

em Educação, [S.l.], v. 26, n. 101, p. 1283-1302, nov. 2018. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1156>>. Acesso em: 28 nov. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601156>

MAKHOUL, Carmem Susana. **Educação Física e inclusão em escolas estaduais de Goiás**. Dissertação 133 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARIN, Elena. Are Today's General Education Teachers Prepared to Face Inclusion in the Classroom? **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Volume 142, 2014, Pages 702-707. ISSN 1877-0428. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.601>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001306332> Acesso em: 07 jul. 2023.

MEDINA, João Paulo. **A Educação Física cuida do corpo... e ‘mente’’: bases para a renovação e transformação da educação física**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1987

MEIER, Stefan.; RAAB, Andreas.; HOGER, B.; DIKETMULLER, Rosa. ‘Same, same, but different?!’ Investigating diversity issues in the current Austrian National Curriculum for Physical Education. **European Physical Education Review**, 28(1), 169–185, 2022. <https://doi.org/10.1177/1356336X211027072>

MOMMAD, Maicon Luiz. A história da educação física escolar no Brasil: leis e decretos norteadores. Horizontes – **Revista de Educação**, Dourados-MS, v. 9, n. 14, 2020. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFGD-8_f71b4ccb73250fe603683983812ad690 . Acesso em: 07 de julho 2023.

MONTEIRO, Rui Anderson Costa. A Educação Física no contexto LDB 9394/96. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1167–1170, 2022. DOI: 10.16891/2317-434X.v9.e3.a2021.pp1167-1170. Disponível em: <https://interfaces.unileao.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/934> . Acesso em: 7 jul. 2023.

OBERMANN, Carl Esco. **A history of vocational rehabilitation in America**. Minneapolis, MN: T.S. Denison, 1965.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> . Acesso em: 7 jul. 2023.

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1959. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/370-declaracao-universal-dos-direitos-da-crianca/1919-declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959> . Acesso em: 06 de julho de 2023.

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes Mentais**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1971. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_dos_direitos_de_pessoas_com_deficiencia_mental_de22.12.1971.pdf . Acesso em: 06 de julho de 2023.

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1975. Disponível em: <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-dtosdeficientes.pdf> . Acesso em: 06 de julho de 2023.

ONU Brasil. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/resources/publications> Acesso em 07 julho de 2023.

ONU Brasil. Organização das Nações Unidas do Brasil. **A Agenda 2030**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030> . Acesso em: 06 de julho de 2023.

PEREIRA, Jaqueline Andrade; SARAIVA, Joseane Maria. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão a inclusão social. **SER Social**, [S. l.], v. 19, n. 40, p. 168–185, 2017. DOI: 10.26512/ser-social.v19i40.14677. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677. Acesso em: 25 mar. 2023.

PETRIE, Kirsten. DEVCICH, Joel. FITZGERALD, Hayley. “Trabalhando para a educação física inclusiva em uma escola primária: tem dias que não consigo”. **Educação Física e Pedagogia do Esporte**, 23 (4), 345 – 357, 2018. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1441391>

PRICE, Deborah; SLEE, Roger. Um Currículo Australiano que Inclui Diversos Alunos: O Caso dos Alunos com Deficiência. **Curric Perspect** 41, 71 – 81, 2021. <https://doi.org/10.1007/s41297-021-00134-8>

RODRIGUES, Ana Paula Neves. LIMA, Cláudia Araújo de. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Revista Interterritórios Brasil**. v3. N.5. 2017. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/234432/27604> . Acesso em 07 julho de 2023

RUBIN, Stanford; ROESSLER, Richard. **Fundamentos do processo de reabilitação profissional** (4ª ed.). Austin, TX: Pro-Ed, 1995. Disponível em <https://psycnet.apa.org/record/2002-01552-000> . Acesso em 20 de junho de 2022.

SAND, René. **The advance of social medicine**. London, UK: Staples Press, 1952.
SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30. 2007. Disponível em <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf> . Acesso em 07 de julho de 2023.

SIGERIST, Henry Ernest. **A History of Medicine**. Primitive and Archaic. Medicine. New York: Oxford University Press, 1951.

SILVA, Otto Marques da. A Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: **CEDAS**, 1986. Disponível em: https://www.academia.edu/32230464/A_EPOP%C3%89IA_IGNORADA_A_Pessoa_Deficiente_na_Hist%C3%B3ria_do_Mundo_de_Ontem_e_de_Hoje . Acesso em 07 de julho de 2023.

SILVA, Cyntia França Cavalcante de Andrade da; BENTES, José Anchieta de Oliveira; OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. A percepção do termo zoé no decorrer da história. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e13/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X67728. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/67728>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SOBRINHO, Reginaldo Célio; PANTALEÃO, Edson; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. O Plano nacional de Educação e a Educação Especial. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 504-525, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3400>. Acesso em: 16 out. 2022.

STRAPASSON, Aline Miranda; CARNIEL, Franciele. A educação física na educação especial. **Revista Digital** – Buenos Aires – Año 11 – n° 104 – enero de 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/EdF_Ed_Especial.pdf . Acesso em: 07 de julho de 2023.

TURNER, Bryan Stanley. **Medical power and social knowledge**. London: Sage, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. (1994). Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> . Acesso em: 06 de julho de 2023.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> . Acesso em: 02 abril de 2023.

UNICEF. United Nations International Children's Emergency Fund. **A Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

UNICEF. United Nations International Children's Emergency Fund. **Trajatória de sucesso escolar, caderno de recomendação – educação inclusiva**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/19441/file/educacao-inclusiva.pdf> Acesso em: 06 de julho de 2023.

5. METODOLOGIA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A metodologia desta dissertação foi organizada em dois artigos. O primeiro artigo trata da parte quantitativa da pesquisa, descrevendo a percepção dos professores de Educação Física, dos alunos com NEE e de seus pais ou responsáveis legais, com o objetivo de analisar a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino da Coordenação Regional de Educação de Itapaci – Goiás. O segundo artigo pautou-se na percepção dos estudantes com NEE sobre as aulas de Educação Física, sendo uma pesquisa qualitativa, foram aplicados instrumentos de pesquisa junto aos alunos, e, após a transcrição das falas dos entrevistados, aplicaram-se técnicas de análise de conteúdo. Estes artigos descreveram o percurso metodológico de elaboração do produto educacional a partir dos resultados obtidos.

Todos os instrumentos de coleta de dados associados a esta pesquisa encontram-se em anexo ou apensados ao final da dissertação. Estes são:

- Anexo 2: Parecer de Aprovação do Projeto de Pesquisa junto ao Comitê de Ética e Pesquisa
- Apêndice 1: Ficha de Coleta de Dados
- Apêndice 2: Questionário de Percepção e Atuação do Professor de Educação Física no Processo de Inclusão
- Apêndice 3: Questionário de Percepção dos Pais ou Responsável Legal Sobre as Aulas de Educação Física
- Apêndice 4: Questionário de Percepção dos Estudantes Sobre as Aulas de Educação Física
- Apêndice 5: Guia de Orientações: ações para evitar o capacitismo e a pedagogia do habilitado nas aulas de Educação Física
- Apêndice 6: Questionário de Avaliação do Produto Educacional

5.1 ARTIGO 2

O ESCRITO, O DITO E O FEITO: DIAGNÓSTICO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

THE WRITTEN, THE SPOKEN AND THE DONE: DIAGNOSIS OF INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

RESUMO:

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física é um desafio complexo que demanda atenção crescente na esfera educacional. A busca por uma educação inclusiva, que promova igualdade de oportunidades e acesso ao conhecimento, tem sido um foco central de políticas e práticas educacionais em todo o mundo. Nesse contexto, as aulas de Educação Física desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão, uma vez que a prática regular de atividades físicas contribui para o desenvolvimento físico, social e emocional dos alunos. Este estudo teve como objetivo descrever a percepção dos professores de Educação Física, pais e alunos com Necessidades Educacionais Especiais sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Utilizou-se uma pesquisa quantitativa, com a aplicação de questionários a professores de Educação Física, pais e alunos, além da análise estatística dos dados coletados. Os resultados indicam uma disposição positiva por parte dos professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com NEE, no entanto, também revelam áreas em que ainda há espaço para melhorias, como a comunicação com os alunos com deficiência e o desenvolvimento de estratégias mais eficazes para promover a inclusão em sala de aula. As principais conclusões deste estudo apontam para a necessidade de investimentos em capacitação docente contínua e a implementação de políticas públicas que garantam a disponibilização de recursos materiais e humanos necessários para a efetiva inclusão. Além disso, destaca-se a importância de um trabalho colaborativo entre professores, gestores, pais e a comunidade escolar para promover um ambiente verdadeiramente inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Educação Física. Necessidades Educacionais Especiais. Escola.

ABSTRACT: The inclusion of students with special educational needs in Physical Education classes is a complex challenge that demands increasing attention in the educational sphere. The pursuit of inclusive education, which promotes equal opportunities and access to knowledge, has been a central focus of educational policies and practices worldwide. In this context, Physical Education classes play a fundamental role in promoting inclusion, as regular physical activity contributes to the physical, social, and emotional development of students. This study aimed to describe the perceptions of Physical Education teachers, parents, and students with Special Educational Needs regarding the inclusion process of students with disabilities in Physical Education classes. A quantitative research approach was used, involving questionnaires for Physical Education teachers, parents, and students, along with statistical analysis of the collected data. The results indicate a positive disposition on the part of Physical Education teachers towards the inclusion of students with SEN, but they also reveal areas where improvements are needed, such as communication with students with disabilities and the development of more effective strategies to promote inclusion in the classroom. The main conclusions of this study point to the need for continuous teacher training and the implementation of public policies that ensure the provision of the necessary material and human resources for effective inclusion. Additionally, it highlights the importance of collaborative work among teachers, administrators, parents, and the school community to promote a truly inclusive and welcoming environment for all students.

KEYWORDS: Inclusion. Physical Education. Special Educational Needs. School.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física é um desafio complexo que demanda atenção crescente na esfera educacional. A busca por uma educação inclusiva, que promova igualdade de oportunidades e acesso ao conhecimento, tem sido um foco central de políticas e práticas educacionais em todo o mundo.

No âmbito escolar o processo inclusivo não se limita apenas à presença de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física, mas também à garantia de que esses alunos tenham a oportunidade de participar plenamente das atividades propostas. Isso implica em criar um ambiente que seja adaptado às suas necessidades individuais, promovendo não apenas a igualdade de oportunidades, mas também o respeito à diversidade e à singularidade de cada aluno.

As necessidades educacionais especiais podem abranger uma ampla gama de condições, incluindo deficiências físicas, intelectuais, sensoriais, transtornos do espectro autista, entre outras. Sendo essencial que professores de Educação Física estejam preparados para atender a essa diversidade e adotem estratégias pedagógicas que sejam inclusivas e eficazes. Além disso, é importante considerar a perspectiva dos pais, que desempenham um papel crucial no apoio e na orientação de seus filhos com necessidades especiais.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo descrever a percepção dos professores de Educação Física, pais e alunos com necessidades educacionais especiais sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Buscaremos compreender como esses diferentes atores percebem os desafios, as barreiras e as oportunidades relacionadas à inclusão, contribuindo para o aprimoramento das práticas inclusivas nas escolas.

METODOLOGIA

A pesquisa teve uma abordagem quantitativa que, atenta à medição objetiva e à quantificação dos resultados, generaliza os dados a respeito de uma população, sendo apropriada para medir opiniões, atitudes e comportamentos (Zanella, 2011). Será de natureza aplicada, com objetivo analítico e, quanto aos procedimentos, trata-se de um estudo de levantamento, que se caracteriza pela pergunta direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer (Gil, 2002).

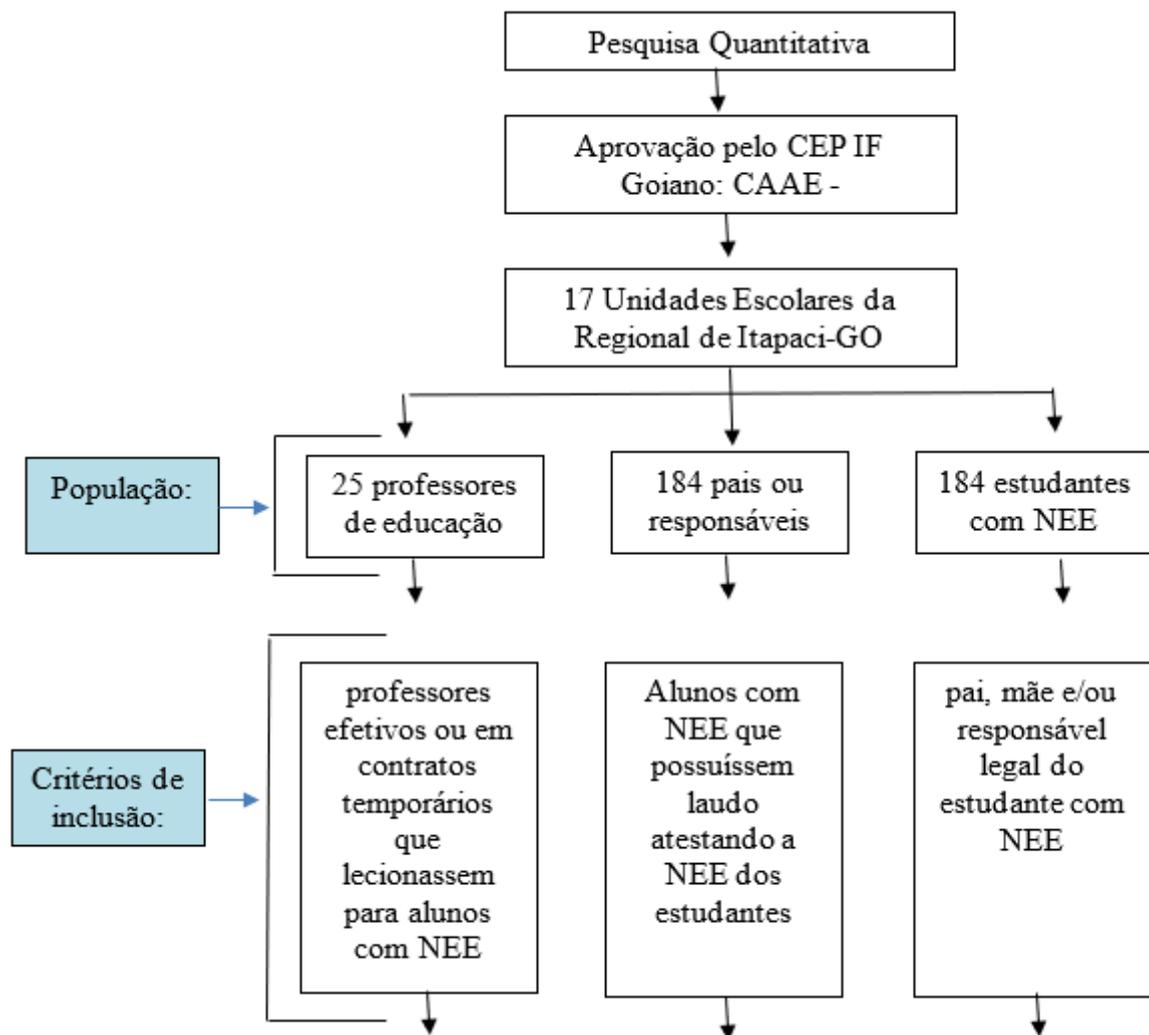
Para dar início a pesquisa foi solicitado a autorização junto a Coordenação Regional de Educação de Itapaci, em seguida realizou-se uma visita aos Diretores de cada Escola/Colégio

informando aos mesmos a autorização para realização da pesquisa nas Unidades Escolares desta Regional.

1º - Inicialmente, realizou-se um levantamento na secretaria geral da Unidade Escolar dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais por turma/ano. Em seguida realizou-se contato por ligação telefônica ou mensagem via aplicativo Whatsapp dos pais e/ou responsáveis legais de tais alunos, convidando-os a participar do estudo e consentir, também a participação do filho (a)/tutelado (a).

2º - Aqueles alunos aos quais os pais consentiram em sua participação, foi realizado o convite a participar do estudo, e fornecidas explicações e esclarecimentos sobre as etapas de realização da pesquisa, na presença do responsável legal.

3º - Após as etapas com os alunos e pais, iniciou-se a identificação dos profissionais de Educação Física, com procedimento idêntico ao dos pais.



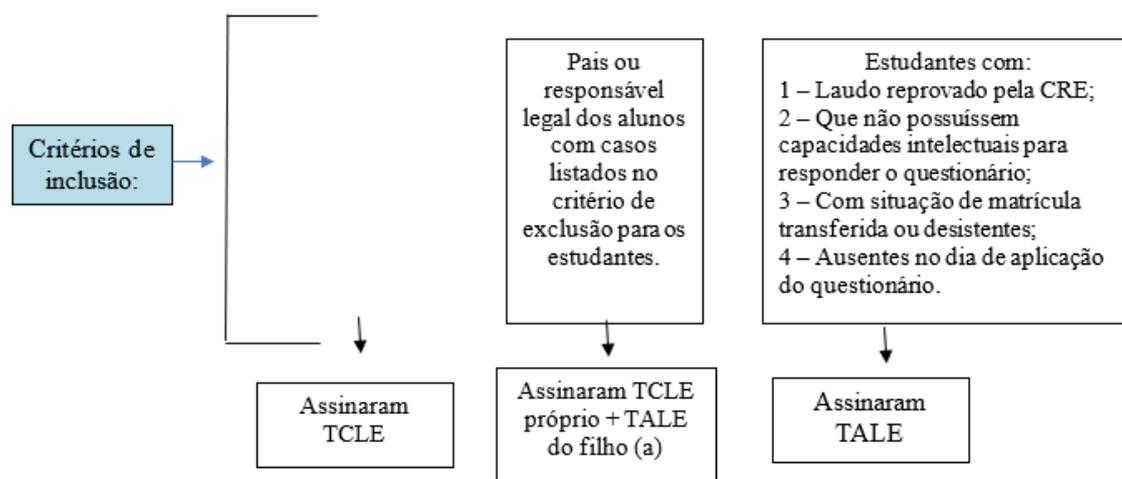


Figura 1: Fluxograma dos procedimentos metodológicos da pesquisa

NEE = Necessidades Educacionais Especiais; CRE = Coordenação Regional de Educação; TCLE = Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; TALE = Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Como instrumentos para coleta de dados foram utilizados:

- ✓ Questionário Percepção e Atuação do Professor de Educação Física no Processo de Inclusão: elaborado pelos pesquisadores este instrumento continha 18 questões fechadas, dividido em 4 seções com perguntas relacionadas as características pessoais dos participantes e a percepção e ações desses professores no processo de inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF.
- ✓ Questionário Percepção dos Pais Sobre as Aulas de EF: também elaborado pelos pesquisadores do estudo, foi estruturado com 13 questões fechadas e 5 questões abertas, dividido em 4 blocos, apresentava perguntas relacionadas às aulas de EF, atividades e eventos da escola que o/a filho (a) estuda, bem como questões sobre a vivência dos filhos com os demais colegas nessas aulas e atuação do professor de EF. Foram abordados ainda aspectos como acessibilidade da escola.
- ✓ Questionário Percepção dos Estudantes Sobre as Aulas de EF que continha 16 questões fechadas e 5 questões abertas, organizado em 4 blocos, com questões relacionadas a sua participação nas aulas desse componente curricular na escola, vivência com os demais colegas, atividades planejadas e realizadas pelo professor de EF. O questionário abordou ainda o que o estudante mais gostava de fazer nas aulas de EF, bem como o que ele gostaria que fosse desenvolvido como atividades nas aulas de EF.

- ✓ Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário on-line, através da Plataforma *Google Forms* e usando o aplicativo *WhatsApp* para encaminhar aos diferentes grupos de alunos com NEE, pais e professores.
- ✓ Na realização da análise estatística dos dados utilizou-se o software *Statistic Package for Social Science (SPSS) 22.0.* e a apresentação dos mesmos foram tabulados em formato de tabelas. Os dados foram organizados através da frequência, porcentagem, média e desvio padrão. Para verificar a percepção de inclusão/exclusão dos alunos recorreu-se ao teste de Mann-Whitney. O nível de significância adotado foi $p \leq 0.05$.

RESULTADOS

Percepção e atuação dos professores de educação física sobre a inclusão

A pesquisa revelou um perfil sociodemográfico diversificado entre os professores participantes: 68% (n=17) eram profissionais do sexo feminino. Os respondentes relataram um tempo de atuação variando entre 2 a 20 anos na educação, com idades compreendidas entre 22 e 55 anos. A maioria estava em regime de contrato temporário de serviço e não possuía graduação na área específica de Educação Física.

Com relação a percepção dos professores sobre sua atuação e formação na temática da inclusão nas aulas de EF, os resultados (tabela 1), revelaram que a maioria dos professores expressam sentir-se preparados para ministrar aulas para turmas que incluam alunos com deficiência (68% concordam parcial ou totalmente). Uma porcentagem ainda maior, 48% e 48%, concordaram parcialmente ou totalmente, que conseguem efetivar a inclusão dos alunos com deficiências nas aulas de EF. o que sugere uma postura positiva por parte dos educadores em enfrentar os desafios associados à inclusão, no entanto, ainda há uma porcentagem elevada (32%) que discorda parcial ou totalmente, o que sugere uma necessidade de apoio adicional ou formação específica nessa área.

Quando questionados sobre a inserção dos estudantes com deficiência em turmas do ensino regular 68% dos profissionais concordam totalmente com essa afirmação. Controversialmente, apresentam restrições sejam elas parcial ou total em relação a inserção de alunos com NEE nas turmas regulares (20% concordam parcialmente, 8% Discordam parcialmente e 4% discordam totalmente).

Sobre a formação inicial ou continuada para atuar com a inclusão a maioria dos professores 32% concordam parcialmente e 44% totalmente que estudam e adquirem

conhecimentos para atuar com os alunos com deficiência em suas turmas. Além disso, a maioria dos professores concorda parcial ou totalmente 92% que recebem orientação pedagógica institucional quando possuem alunos com NEE e 96% confirmaram que possuem conhecimento legal e específicos para atuar com os alunos com NEE. Essas afirmações refletem um compromisso com a aprendizagem contínua e o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas.

Com relação as práticas pedagógicas e estratégias adotadas a favor da inclusão, 60% concordam parcialmente e 24% concordam totalmente consideram que a comunicação ocorre de forma efetiva com alunos com deficiência nas aulas de EF.

De uma perspectiva teórica e de percepções as respostas dos profissionais tenderam ao extremo positivo da escala de Likert, entretanto, nas análises dos aspectos instrumentais, o *savoir a faire*, observou-se um deslocamento geral das repostas para os pontos concordo parcialmente e discordo parcialmente. Descrever aqui as 3 últimas perguntas seguindo o exemplo que eu marquei de azul acima. Insira sempre a porcentagem do parcialmente discordo e parcialmente concordo de cada pergunta e oq eu discorda totalmente, além disso, sentem que ainda precisam melhorar sua capacidade de comunicação, embora a maioria, ainda há uma porcentagem significativa que não está totalmente convencida disso

Tabela 1. Percepção e atitudes dos professores de EF sobre sua ação docente frente a alunos com NEE

Pergunta	DT f (%)	DP f (%)	CP f (%)	CT f (%)
Sinto-me preparado para ministrar aulas de EF para turmas que tenham estudantes com deficiência.	3 (12,0)	5 (20,0)	12 (48,0)	5 (20,0)
Estudantes com deficiência devem ser inseridos em turmas do Ensino Regular.	1 (4,0)	2 (8,0)	5 (20,0)	17 (68,0)
Em minhas aulas de EF ocorre a inclusão dos meus alunos com deficiência.	1 (4,0)	2 (8,0)	12 (48,0)	10 (40,0)
Em minhas aulas de EF considero que a comunicação professor/aluno com deficiência ocorre de forma efetiva. (deve-se observar aqui os quesitos: Línguas Brasileira de Sinais; Sistema Braille ou outra forma de comunicação)	1 (4,0)	3 (12,0)	15 (60,0)	6 (24,0)
Recebo orientação/instrução pedagógica para atuar com alunos com deficiência nas aulas de EF	1 (4,0)	1 (4,0)	15 (60,0)	8 (32,0)

Quando recebo um aluno com deficiência em minha turma, procuro estudar, adquirir conhecimentos no como agir diante da NEE do estudante.	- (-)	6 (24,0)	8 (32,0)	11 (44,0)
Já tive acesso a Leis sobre a inclusão de Estudantes com deficiência nas escolas.	1 (4,0)	- (-)	15 (60,0)	9 (36,0)
Em minhas aulas de EF utilizo estratégias variadas para que estudantes com deficiência cumpram os objetivos específicos da aula.	- (-)	8 (32,0)	10 (40,0)	7 (28,0)
Em minhas aulas práticas de EF, confecciono e utilizo materiais didáticos adaptados visando dinamizar e promover a inclusão.	1 (4,0)	8 (32,0)	9 (36,0)	7 (28,0)
Em minhas aulas de EF busco organizar atividades para que todos os estudantes adquiram conhecimentos acerca das NEEs e sejam promotores da inclusão.	- (-)	8 (32,0)	10 (40,0)	7 (28,0)

Legenda: DT: Discordo Totalmente; DP: Discordo Parcialmente; CP: Concordo Parcialmente; CT: Concordo Totalmente

Percepção dos pais de estudantes com necessidades educacionais especiais sobre as aulas de educação física da unidade escolar

A família possui relevância no processo inclusivo do aluno com deficiência no ensino regular, podendo contribuir nas tomadas de decisões da escola, propondo ideias e melhorias para o processo de ensino e aprendizagem. A ação dos pais sobre a prática de atividade física dos filhos-(as) com deficiência pode influenciar positivamente ou negativamente as experiências escolares inclusivas (Xavier, 2018; Lakes et al., 2017; Martins; Juste, 2015).

Foi aplicado aos pais ou responsável legal dos estudantes envolvidos nesse estudo um questionário para verificar a percepção dos mesmos sobre o desenvolvimento das aulas de EF na escola. 164 pessoas responderam o questionário, a maior parte era do sexo feminino 65% (n=138). Para análise dos resultados será considerado o seguinte agrupamento referente à escala das respostas: nunca e raramente serão consideradas escalas negativas, as vezes como escala neutra e frequentemente e sempre serão consideradas como respostas positivas, uma vez que todas as questões eram afirmações positivas.

Sobre a percepção geral dos pais sobre a inclusão e as vivências dos seus filhos com NEE na escola os resultados revelam que a maioria dos pais (frequentemente 42,7% e sempre 36,9%) percebem que seus filhos brincam ou possuem interação com outras crianças na escola, aspecto positivo, pois, o sistema educacional deve encorajar relacionamentos entre pares de

alunos com e sem NEE dentro e fora da escola, promovendo a inclusão através de interações para que assim, haja um maior acolhimento de todos no ambiente escolar (Moreira, 2014; Nepi et al., 2013). Em contraposição, ao analisar o aspecto preconceito, percebe-se que a discriminação para com esses estudantes ainda acontece no sistema educacional, 37,2% dos pais relatam que já aconteceu alguma forma de discriminação/preconceito por parte de um colega de escola para com as crianças com deficiências (as vezes 30,8% e frequentemente 6,4%); demonstrando que e a interação acontece, no entanto, nem sempre o respeito às pessoas com deficiência é exercido.

Ao analisar a participação do estudante com NEE em projetos e eventos realizados na escola, os pais relatam que os eventos que promovem reflexões ou práticas sobre a inclusão, 60,2% dos respondentes tendem a pouco participar dessas atividades (raramente 17,9% e as vezes 42,3%). Ainda sobre atividades e projetos na escola, quando a atividade é desenvolvida de forma pontual, não envolve movimento e exige uma participação passiva por parte dos pais e alunos (exemplo: festas, eventos em datas comemorativas, eventos sobre inclusão) o envolvimento é maior (frequentemente 18,9% e sempre 28,8%). Quando a atividade a ser desenvolvida é prolongada, com exigência de movimentos e que exige uma ação ativa/prática (exemplo: esporte, gincanas, jogos, música, artes) há uma redução não participação (nunca 8,3%, raramente 19,1% e as vezes 28%).

Para estabelecer relacionamentos sólidos com as famílias de crianças com deficiência, compreender seus anseios e necessidades torna-se necessário aprender sobre as atividades e rotinas significativas das quais eles participam. É essencial manter essa comunicação para se criar um ambiente verdadeiramente inclusivo (Martins; Juste, 2014).

Com relação a participação específica nas aulas de EF, a maior porcentagem dos pais (frequentemente 44,2% e sempre 41,7%). informaram que as crianças, tendem a participar das aulas teóricas Porém, esse percentual cai drasticamente quando se trata das aulas práticas, não alcançando 42% de participação frequente/sempre nas aulas; do mesmo modo, o percentual daquelas que nunca participam ou participam raramente, aumentou consideravelmente quando se tratar da participação nas práticas (nunca 10,2% e raramente 16,6%). Este é um aspecto negativo que pode incidir no desenvolvimento global dos alunos, já que o brincar e a prática de atividades físicas é fundamental para o desenvolvimento psicomotor de crianças e jovens, além de propiciar censo de coletividade, cooperação, socialização e respeito, independentemente de qualquer deficiência (Lara; Pinto, 2017); sendo as aulas de EF um dos poucos momentos de garantia do acesso as práticas corporais supervisionadas, principalmente para a população de baixa renda.

Os achados anteriores são corroborados pela percepção negativa dos pais sobre os benefícios da EF para o desenvolvimento da coordenação motora dos estudantes com NEE (nunca 1/0,2% e raramente 16,6%). Estes achados contrastam com os de Martinez (2020), que relata, a melhoria significativa da coordenação motora fina e grossa em alunos com deficiência auditiva, que conseguem tomar parte nas aulas de EF.

Ao analisar as respostas sobre a atuação do professor os pais relataram que percebem uma intencionalidade positiva por parte dos professores de EF quanto a participação de estudantes com NEE nas aulas. Para 50,1% dos respondentes (frequentemente 26,3% e sempre 23,8%) o professor preocupa-se com a participação de todos os alunos nas aulas. Porém, os resultados novamente evidenciam que quando se observa as atividades práticas ligadas a movimentos, seja ela como jogos e brincadeiras, prática esportiva, gincanas, jogos, música e artes ou na forma de aulas práticas há um grande número de estudantes com NEE que não participam das aulas ferindo, assim, os direitos garantidos pela legislação brasileira. Sendo o percentual dos que não tem acesso, ou tem acesso esporádico considerável (nunca 8,9%, raramente 9,6% e as vezes 35,7%). Achados similares a esses foram encontrados por Ferraz, Araújo e Carreiro (2010).

Tabela 2. Percepção dos pais sobre a participação nas aulas de Educação Física

Pergunta	Nunca f (%)	Raramente f (%)	Às vezes f (%)	Frequentemente f (%)	Sempre f (%)
Seu/sua filho (a) participa das aulas teóricas de Educação Física na escola?	- (-)	1 (0,6)	2 (13,5)	69 (44,2)	65 (41,7)
Seu/sua filho (a) participa das aulas práticas de Educação Física na escola	16 (10,2)	26 (16,6)	41 (26,1)	30 (19,1)	44 (28,0)
As aulas de Educação Física contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora do seu/sua filho (a)?	16 (10,2)	26 (16,6)	43 (27,4)	32 (20,4)	40 (24,4)
Seu/sua filho (a) interage, brinca com as outras	- (-)	1 (0,6)	31 (19,7)	67 (42,7)	58 (36,9)

crianças na
escola?

Seu/sua filho (a) já sofreu algum tipo de preconceito por parte de um colega da escola?	46 (29,5)	52 (33,3)	48 (30,8)	10 (6,4)	- (-)
--	-----------	-----------	------------------	-----------------	-------

Seu/sua filho (a) participa de algum projeto da escola (exemplo: esporte, gincanas, jogos, música, artes...)	13 (8,3)	30 (19,1)	44 (28,0)	27 (17,2)	43 (27,4)
---	-----------------	------------------	------------------	-----------	-----------

Seu/sua filho (a) participa das festas e eventos de datas comemorativas na escola?	6 (3,8)	15 (9,6)	61 (39,1)	29 (18,6)	45 (28,8)
---	---------	----------	-----------	------------------	------------------

Sobre as atividades e eventos realizadas na escola... A escola do seu/sua filho (a) promove eventos sobre a inclusão?	- (-)	28 (17,9)	66 (42,3)	33 (21,2)	29 (16,6)
--	-------	------------------	------------------	-----------	-----------

Sobre o professor de Educação Física... Ele se preocupa se todos os alunos estão participando da aula?	1 (0,6)	8 (5,1)	67 (42,9)	41 (26,3)	39 (23,8)
---	---------	---------	-----------	------------------	------------------

Ele inclui seu/sua filho (a) nas brincadeiras e jogos das aulas?	14 (8,9)	15 (9,6)	56 (35,7)	30 (19,1)	42 (26,8)
---	-----------------	-----------------	------------------	-----------	-----------

Legenda: DT: Discordo Totalmente; DP: Discordo Parcialmente; CP: Concordo Parcialmente; CT: Concordo Totalmente

Percepção dos estudantes com necessidades educacionais especiais sobre as aulas de educação física da unidade escolar

Após analisar a percepção de professores e pais sobre o processo de inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, torna-se necessário verificar o que ocorre na percepção dos próprios estudantes. Para isso, foi aplicado um questionário para verificar a percepção dos mesmos sobre o desenvolvimento das aulas de EF na escola. Para análise dos resultados será considerado o seguinte agrupamento referente à escala das respostas: nunca e raramente serão consideradas escalas negativas, as vezes como escala neutra e frequentemente e sempre serão consideradas como respostas positivas, uma vez que todas as questões eram afirmações positivas.

Sobre as características das aulas ofertadas nas diferentes Instituições de Ensino (tabela 3), os alunos com NEE relataram, em sua maioria que as aulas são realizadas na quadra (nunca 13,11%, raramente 16,93% e às vezes 16,93%) relataram que as aulas não ocorrem na quadra de esportes para eles., no horário letivo (frequentemente 3,28% e sempre 85,24%) e com a participação conjunta de meninos e meninas simultaneamente (frequentemente 3,82% e sempre 81,96%).

As respostas dos alunos apresentadas na Tabela 3 indicam aspectos favoráveis em relação ao desenvolvimento da educação física escolar. Observa-se que a obrigatoriedade de inclusão desse componente no currículo escolar, estabelecida pela LDBEN 9394/1996, tem sido cumprida nas UEs da CRE Itapaci,

Em contrapartida, quando questionados sobre a participação nas aulas, apesar da maior porcentagem de alunos referirem uma participação frequente uma elevado número de alunos com NEE informaram que não tomam parte nas aulas de EF (nunca 8,74%, raramente 9,83% e às vezes 22,95%). Dado divergente das respostas fornecidas pelos professores (Tabela 1).

Com relação ao convívio social no ambiente escolar (Tabela 3) foi identificado que a maioria dos estudantes com NEE (com frequência 33,33% e sempre 30,60%) sentem-se respeitados pelos colegas de classe durante a realização das atividades nas aulas Dado divergente das respostas fornecidas pelos Pais (Tabela 2). Além disso, a maior porcentagem dos entrevistados relatou que mantém conversas informais e interações com os colegas durante as aulas de Educação Física (com frequência 29,50% e sempre 27,86%); não se sentem sozinhos durante as aulas (nunca 33,33%); e que se sentem bem e felizes em participar das aulas de EF (frequentemente 20,21% e sempre 41,53%). Apesar dos elevados percentuais detectados nesse conjunto de respostas, observou-se que porcentagens acima de 30% para todos os itens questionados, estão do lado negativo ou neutro da escala, indicando percepções ou

comportamentos excludentes a um grande número dos alunos com NEE, divergindo de algumas respostas fornecidas pelos professores (Tabela 1). Os resultados referentes ao planejamento e as atividades realizadas nas aulas de EF, observou-se que a maioria dos respondentes afirmaram que nem sempre acontece aulas com conteúdos variados (nunca 4,91%, raramente 7,65% e as vezes 42,62%) e que as atividades realizadas nem sempre são adaptadas para que ao estudantes com NEE participem (nunca 9,83%, raramente 32,78% e as vezes 33,87%). Por outro lado, a maior parte dos alunos afirmaram que as aulas de EF são divertidas, mais um fato que demonstra a importância da participação desse alunado nessas aulas, isso denota um compromisso das UEs e dos professores para com a diversidade e igualdade de oportunidades no ambiente escolar.

Quanto a percepção dos estudantes com NEE sobre a atuação do professora maior parte dos alunos (frequentemente 27,32% e sempre 24,59%) informaram que este se preocupa com a participação dos alunos com NEE, suas aulas, o que corrobora com os resultados informados pelos professores na (Tabela 1) e também dos pais na (Tabela 2), indicando uma intencionalidade positiva da comunidade escolar no aspecto inclusão.

No entanto, quando questionados se os professores estão atentos a progressão das habilidades dos estudantes com NEE, a maioria das respostas (nunca 6,55%, raramente 11,47% e as vezes 39,34%) demonstram que nem sempre essa ação acontece, o que corrobora com as respostas apontadas pelos pais na (Tabela 2). Quando a pergunta se referiu aos materiais adaptados para as aulas de EF, novamente, a porcentagem mais elevada (nunca 9,28%, raramente 34,42% e as vezes 30,05%) indicou que o professor não os leva para suas aulas. Por fim, quando o assunto abordado é o desenvolvimento de reflexões nas aulas de EF sobre a inclusão de todos por parte do professor, a maioria dos estudantes (nunca 6,55%, raramente 23,49% e as vezes 34,97%) afirmaram que não é comum acontecer ações sobre esse aspecto nas aulas. Nesta seção de respostas observou-se um deslocamento para a parte negativa da escala.

Tabela 3. Percepção do aluno sobre como acontecem as aulas de educação física na escola

Pergunta	Nunca f (%)	Raramente f (%)	Às vezes f (%)	Frequentemente f (%)	Sempre f (%)
Elas acontecem na quadra da escola?	24 (13,11)	31 (16,93)	31 (16,93)	33 (18,03)	64 (34,98)
Elas são realizadas no horário de aula?	9 (4,91)	4 (2,18)	8 (4,38)	6 (3,28)	156 (85,24)

Você participa das aulas de educação física da escola?	16 (8,74)	18 (9,83)	42 (22,95)	39 (21,31)	68 (37,15)
Seus colegas te respeitam durante a realização das atividades?	10 (5,46)	11 (6,01)	45 (24,59)	61 (33,33)	56 (30,60)
Você e seus colegas trocam ideias durante as aulas?	9 (4,91)	18 (9,83)	51 (27,86)	54 (29,50)	51 (27,86)
Você se sente sozinho durante as aulas?	61 (33,33)	47 (25,68)	43 (23,49)	22 (12,02)	10 (5,46)
Você se sente bem e feliz em participar das aulas?	13 (7,10)	14 (7,65)	43 (23,49)	37 (20,21)	76 (41,53)
As aulas possuem conteúdos variados?	9 (4,91)	14 (7,65)	78 (42,62)	43 (23,49)	39 (21,31)
As aulas de educação física são divertidas?	11 (6,01)	14 (7,65)	54 (29,50)	53 (28,96)	51 (27,86)
As aulas possuem atividades adaptadas para que você possa participar?	18 (9,83)	60 (32,78)	62 (33,87)	16 (8,74)	27 (14,75)
Ele se preocupa se todos os alunos estão participando da aula?	10 (5,46)	15 (8,19)	63 (34,42)	50 (27,32)	45 (24,59)
Ele presta atenção se suas habilidades estão progredindo?	12 (6,55)	21 (11,47)	72 (39,34)	45 (24,59)	33 (18,03)
Ele leva materiais adaptados para que todos os	17 (9,28)	63 (34,42)	55 (30,05)	22 (12,02)	26 (14,20)

alunos possam participar da aula?					
Ele promove reflexões sobre a inclusão de todos nas aulas?	12 (6,55)	43 (23,49)	64 (34,97)	30 (16,39)	34 (18,57)

Legenda: DT: Discordo Totalmente; DP: Discordo Parcialmente; CP: Concordo Parcialmente; CT: Concordo Totalmente

DISCUSSÃO

A inclusão no ambiente escolar deve ser tratada como um processo cultural, no qual toda a comunidade escolar deve estar envolvida e compreender os ideais contextos bem como regras e ações para a convivência pacífica e inclusiva. Diante disso investigar as percepções dos agentes envolvidos no processo de inclusão são relevantes por fornecer indícios sobre como cada parte da comunidade percebe ou se posiciona. O que auxilia a promover uma inclusão mais efetiva e significativa em diversos contextos, como na educação, no mercado de trabalho, na sociedade em geral.

Percepção e atuação dos professores de educação física envolvidos no processo de inclusão de alunos com deficiência

Os professores avaliados relatam, em sua maioria, uma postura positiva em relação às suas práticas inclusivas nas aulas de EF, afirmam possuírem conhecimento legal e específicos para atuar com os alunos com NEE. Estes aspectos são relevantes para uma prática inclusiva (Castro et al., 2020; Santos, 2018; Conceição et al., 2013), uma vez que, professores que receberem formação, orientação e apoio durante as aulas, estarão mais preparados para lidar com a diversidade e promover a. Os achados gerais do presente estudo estão de acordo com pesquisas já realizadas no Brasil com professores de EF (Greguol; Malagodi; Carraro, 2018).

Esses resultados corroboram com o proposto por diversas bases legais mundiais e nacionais sobre educação e inclusão: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Conferência de Jomtien, (UNESCO, 1990); além da Constituição Federal Brasileira de 1988 (Brasil, 1988), estes documentos preveem a igualdade dos direitos de todos e garantem atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência.

Apesar de haver evidências de uma formação e uma atuação inclusiva por parte dos professores, suportada, também por outros achados científicos, há incertezas sobre a efetividade

do processo. Alguns estudos relataram limitações na formação docente relativas à área de inclusão, dificuldades de implementações de aulas inclusivas, de cumprir os objetivos propostos todos os alunos, limitações relativas aos materiais, etc (Carvalho et al., 2017; Fiorini; Manzini, 2016). Outro aspecto que chamou a atenção foi que, os artigos anteriores datam de pelo menos 9 anos, indicando que, as dificuldades de formação e atuação dos professores de EFda inclusão é um problema persistente para a área.

Uma das dificuldades fulcrais, que aparece em todos os artigos e nesta pesquisa, é a formação para a inclusão. Pasian et al. (2017), apontam que a proposta de inclusão e o atendimento a estudantes com NEE devem ser articulados com a adequação e a melhoria da capacitação dos profissionais da educação brasileira como um todo, sendo a formação continuada fundamental na busca do aprimoramento dos conhecimentos e os professores, precisam ser qualificados para efetivar o processo de inclusão em suas aulas de EF, ou seja, não deveríamos ainda ter professores com dificuldades em compreender e realizar ações práticas apenas de modo parcial nessas aulas, sobretudo no que diz respeito ao planejamento, escolhas de metodologias e no fazer acontecer atividades para a participação de todos, evidências corroboradas pelo estudo de Barroso e Darido (2006), no qual apontam que um tratamento pedagógico de excelência deve valorizar e possibilitar a participação de todos nas atividades, independente de habilidades ou diferenças de constituições físicas.

Para o processo de formação de um professor de EF que busca desenvolver ações inclusivas em suas aulas, pressupõe-se que se torna necessário a busca efetiva por mudanças de atitudes comportamentais, sendo a primeira delas o rompimento com velhos paradigmas para com as pessoas com deficiência (Souza; Martins, 2013).

Dentre esses paradigmas cita-se ações que promovam o capacitismo ou a pedagogia do habilitado em suas aulas, ou seja, uma EF evidenciada para os mais habilitados e considerados aptos, o que dificulta o processo de inclusão dos alunos com NEE, negando a eles o direito de participar e aprender em igualdade de condições (Sousa et al., 2022).

Experimentar aulas variadas, nas quais a diversidade não seja tida como um ‘problema’, depende de ações pedagógicas atentas a essa dimensão das relações humanas. Ao evitar a diversidade e os conflitos dela decorrentes como diferenças sociais e culturais, dificuldades de interação entre os alunos e oportunidades iguais de participação nas atividades corre-se o risco de contribuir para que sejam exacerbadas atitudes de intolerância, preconceito, e discriminação entre as pessoas. Perceber e enfrentar os conflitos que surgem, assim como aqueles velados ou disfarçados, consiste num importante desafio da educação (Jaco; Altmann, 2016).

Certamente, existem vários fatores que implicam diretamente nas concepções e vivências dos professores frente ao trabalho com a inclusão. Esse estudo não possui a intenção de apontar uma lista exaustiva desses fatores, no entanto, perceber que a inclusão é um dever que demanda esforços de toda a comunidade escolar sendo necessário estratégias colaborativas entre os profissionais da escola e as famílias dos estudantes (Gatti; Munster, 2021; Wolski et al. 2021).

Percepção dos pais de estudantes com necessidades educacionais especiais sobre as aulas de educação física da unidade escolar

De forma geral os resultados expressos no questionário dos pais reforçam a realidade detectada nas ações práticas realizadas pelos professores na escola frente aos alunos com NEE, corrobora ainda com o dito pelos professores, de que possuem uma parte teórica forte e em contraposição uma prática fraca.

Souza et al. (2022) afirmam que a educação física pode servir de ponte entre a criança com deficiência e a sociedade, auxiliando na superação de obstáculos, reconhecimento e desenvolvimento de suas habilidades motoras e cognitivas, bem como promover o crescimento da autoestima, autoconfiança e autoconhecimento como forma de superação, inserção, equilíbrio e autonomia.

A EF é um componente curricular obrigatório que utiliza o movimento como base das atividades a serem desenvolvidas nas aulas, diante disso, os resultados mostram que alunos com NEE não estão sendo incluídos: ainda que haja legislações vigentes expressas em “o escrito” dessa pesquisa, por mais que professores relatem que promovem a inclusão em suas aulas o que se percebe em “o dito”, na percepção dos pais, “o feito” não é realizado, o que se comprova segundo os dados da (Tabela 2).

Arnell et al. (2020), esclarece que essa realidade necessita do apoio e esforços entre diferentes atores escolares para promover a participação de todos nas aulas de EF. Martins e Juste (2014), reforçam que essa não é apenas uma exigência legal, mas todos os membros da comunidade escolar têm direito a um ambiente de aprendizado e trabalho onde possam prosperar juntos e celebrar sua singularidade.

Fiorini e Manzini (2016), propõem que a ausência de ações propositivas em relação a inclusão, a falta de recursos pedagógicos e as estratégias de ensino dificultam ao professor de EF criar condições favoráveis a inserção de alunos com deficiência em suas aulas. Para Silveira e Santos (2022), os professores não se sentem preparados para lecionar para estes estudantes,

em seus achados, relatam que, ao menos, os professores já leram a respeito e indicaram ter conhecimento do ensino inclusivo, embora reconheçam encontrar dificuldades para ensinar a alunos com deficiência.

Fatores como o a intimidação sistemática (bullying), a disfunção emocional e comportamental, as desvantagens físicas, falta de sucesso nas atividades motoras, despreparo profissional para o trabalho frente a alunos com NEE e a pouca oferta de acessibilidade nas estruturas físicas tornam-se barreiras que muitas vezes impedem a participação destes estudante nas aulas práticas e demais brincadeiras na escola (Columna et al., 2020; Bowling et al., 2022; Lakes et al., 2017).

Para Rodrigues (2021), apesar da inclusão estar presente nas constantes discussões da escola, o próprio sistema continua a seguir velhos paradigmas e se mostra inflexível a mudanças e renovações, tornando-se assim um ambiente que promove a exclusão escolar.

Os projetos escolares representam um instrumento que permite a formação integral do estudante, pois fornecem conhecimentos, competências e habilidades necessárias para o envolvimento posterior na conexão com a sociedade e para um estilo de vida produtivo. Pais de crianças com deficiência, atletas que representam clubes esportivos para pessoas com deficiência e outras partes interessadas da comunidade podem contribuir para a compreensão e atitudes das crianças em relação à inclusão na EF e nos projetos da escola. Os resultados expressos na (Tabela 6) sugerem que, embora aconteça considerável participação de estudantes com NEE nos projetos e eventos da escola, observa-se ainda que esse direito não se efetiva de forma ampla, contradizendo “o escrito” dessa pesquisa, onde, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) em seu princípio I – concebe a educação como um direito fundamental ao mesmo tempo que no II – institui que a diferença e a diversidade sejam repensadas no contexto da escola, propostas reafirmadas na legislação brasileira pelo PNE em sua meta 4; e a BNCC que garantem um sistema educacional inclusivo e o direito aos estudantes com NEE de aprender em igualdade de oportunidades e condições (Brasil, 2017; Brasil, 2014).

A promoção da igualdade, diversidade e inclusão na sala de aula e fora dela deve ser um pilar da prática de ensino eficaz e uma prioridade entre a família, aluno e escola. Todas as crianças têm direito a uma educação de alta qualidade em um ambiente estimulante e inclusivo, onde todos possam prosperar, progredir e atingir seu potencial (Xavier et al., 2018). “A relevância do papel dos pais no processo de inclusão escolar já foi discutida na Declaração de Salamanca (artigos 57 a 60), que indicam que é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais” (Martins; Juste, 2014, p. 134; UNESCO, 1994).

Delvert, Wikstrom e Bornehag (2022), descrevem como pais de estudantes com NEE, em diferentes contextos são forçados a assumir vários papéis para exigir e facilitar a atividade física adaptada para seus filhos (as). Muitos recorrem a pesquisas na internet. Outros à ajuda de especialistas. Alguns a redes de apoio. Eles reclamam por uma maior participação de seus filhos (as) nas atividades físicas promovidas no espaço escolar, e que sejam desenvolvidas em condições de equidade. A jornada em direção à diversidade, equidade e inclusão não tem linha de chegada, pois pode ser constantemente aprimorada para uma mudança real e duradoura. Portanto, ouvir o que os pais de alunos com NEE têm a dizer é fundamental quando se considera como promover a diversidade nas escolas. Uma vez que as pessoas começam a reconhecer seus preconceitos por meio da participação em formações e debates sobre a inclusão.

Diante tal visão é que a partir de agora se expõe as concepções dos estudantes com deficiência e as aulas de EF na escola.

Percepção dos estudantes com necessidades educacionais especiais sobre as aulas de educação física da unidade escolar

De acordo com Figueiredo, Mancini e Brandão (2018), a participação de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física é influenciada por uma série de elementos que abrangem tanto o ambiente (incluindo aspectos de atitude e físicos) quanto características pessoais. Compreender a interação desses elementos, conforme percebida pelos próprios adolescentes, pode fornecer informações valiosas para profissionais de educação, permitindo-lhes uma melhor compreensão dessa realidade e embasando decisões eficazes para promover uma participação mais ampla.

O estudo de Bebetsos et al. (2014), aponta que tanto meninos, quanto meninas demonstram comportamentos positivos em relação a participação de colegas com deficiência nas atividades práticas das aulas de EF, mostra ainda, que as crianças colocaram mais ênfase em divertir-se com seus pares através do jogo do que em ganhar.

A inclusão dos alunos com NEE nas aulas não apenas cumpre princípios de igualdade e direitos humanos, mas também oferece uma gama de benefícios educacionais, sociais e emocionais que contribuem para o desenvolvimento pleno desses alunos e para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e enriquecedor para todos (Dias, 2010; Brasil, 2004).

Esses resultados confirmam o estudo de Silva e Souto (2014), que indicam grande ausência de participação de estudantes com deficiência nas aulas de EF das escolas regulares. O estudo também destaca a necessidade de melhorias significativas para alcançar um modelo

inclusivo desejado, que ofereça aos alunos uma escola digna e que respeite as limitações individuais, contribuindo assim para a inclusão na sociedade.

Os resultados do estudo de Tarantino, Makopoulou e Neville (2022), revelam uma inclinação positiva dos professores em relação à integração de crianças com NEE nas aulas de Educação Física. O estudo também ressalta que a experiência prévia com crianças com deficiência está ligada a essas atitudes positivas. Além disso, aponta que diversos fatores influenciam as perspectivas dos professores, incluindo conhecimento e preparo, tempo de ensino, vivência direta com crianças com NEE, tipos e níveis de deficiência, além de colaboração e suporte.

De acordo com o estudo de Figueiredo, Mancini e Brandão (2018), os alunos com NEE sugerem que uma maneira de melhorar sua participação nas aulas de Educação Física é por meio do interesse demonstrado pelo professor e da adaptação das atividades propostas para se adequarem às suas habilidades. Eles também destacam que ações educativas dentro da escola, voltadas para a conscientização dos estudantes sem deficiência sobre a importância de criar um ambiente inclusivo, têm o potencial de promover a participação de todos nas aulas de Educação Física.

Em suma, esses resultados indicam a importância da inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, respeitando assim, os princípios de igualdade e a garantia dos direitos previstos nas várias bases legais da legislação brasileira. Embora haja uma atitude positiva por parte da comunidade escolar em relação à inclusão, ainda existem desafios a serem superados, como a baixa participação desses alunos nas atividades práticas e a necessidade de adaptação das aulas. A atuação dos professores desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente inclusivo, envolvendo interesse, adaptação de atividades e conscientização. A inclusão não apenas beneficia os alunos com NEE, mas também contribui para uma escola mais enriquecedora e inclusiva para todos os estudantes

LIMITAÇÕES DO ESTUDO E DIRECIONAMENTOS FUTUROS

É importante destacar algumas limitações deste estudo. Em primeiro lugar o fato de a aplicação do questionário ter acontecido via formulário do *Google Forms* encaminhado por meio eletrônico, o que permitiu aos participantes responder de acordo com seu tempo, porém, pode reduzir a espontaneidade das respostas, no entanto, este foi o recurso disponível devido às restrições impostas pela pandemia da COVID-19 no momento da realização da I. Outro aspecto limitante foi a impossibilidade de aplicar uma metodologia mais abrangente, como entrevistas, pois poderia fornecer dados mais amplos que aqueles obtidos nos questionários,

mas o período pandêmico e o tamanho amostral limitaram as possibilidades metodológicas do estudo.

Como ponto forte destacamos a amplitude quantitativa e qualitativa da amostra. Quantitativa devido ao elevado número de respondentes dos questionários, e qualitativa devido as diversas cidades onde os alunos residiam, uma vez que o estudo foi realizado em toda a CRE Itapaci permitindo uma captura ampla da realidade.

Outro ponto forte foi a escolha em incluir alunos com Necessidades Educacionais Especiais diversas. A maioria dos estudos realizados opta por analisar apenas um tipo de deficiência ou NEE, o que é indicativo de valorização da condição de deficiência e não do ser humano. Na prática, não é possível escolher qual aluno, com qual tipo de deficiência será alocado, ou não, em cada sala, e mais ainda, na vida os indivíduos devem ser inseridos todos, com suas diferenças, limitações, possibilidades, etc. Estudar um grupo isolado, reforça o entendimento do indivíduo ou grupo, já descolado dos demais, ou do comum. Deste modo, este estudo, teve a intenção de entender todos os alunos, inseridos nas suas realidades.

Em estudos futuros, sugere-se a ampliação dos instrumentos de coletas de dados, inserindo entrevistas, grupos focais ou outras metodologias que possam dar mais profundidade à coleta de dados.

CONCLUSÃO

A partir das análises realizadas foi possível concluir que a maior parte dos professores afirmam que os estudantes com necessidades educacionais especiais devem ser inseridos no ambiente escolar de forma ampla, que em suas aulas há a inclusão que ele possui conhecimentos sobre legislações e recebe orientação da escola para atuar com alunos com NEE. Contudo, há dificuldades para inserir estratégias inclusivas nas aulas desenvolver materiais educativos adaptados e organizar atividades que todos os alunos consigam participar de modo comum. Na perspectiva dos pais, os professores de EF preocupam-se com a inclusão dos alunos, percebe que há interação informal entre alunos com e sem NEE. No entanto, essas ainda sofrem preconceito no ambiente escolar, e de modo geral, só conseguem participar em atividade, eventos e aulas se estas forem teóricas, havendo limitações em aulas práticas e projetos ou atividades que envolvam o movimento.

Já para as crianças e jovens com NEE percebem, em menor porcentagem que há preocupação dos professores com sua participação nas aulas. Contudo, um grande número de alunos não participa das aulas, assim como relatado pelos pais; que o professor não consegue

estar atento a evolução das habilidades físicas desses alunos, não diversificação nas aulas, ou materiais adaptados. Um elevado número de alunos relata ainda que se sente feliz ao participar destas aulas, que consegue interagir com os colegas, que ainda há dificuldades em manter o respeito durante as aulas, e que infelizmente nem sempre a inclusão de todos ocorre.

De modo geral, todos os envolvidos neste estudo detectaram algum grau de dificuldade em aplicar a cultura da inclusão no ambiente escolar, sendo que pais e alunos parecem ter uma percepção mais negativa, do que professores. E os alunos tendo a percepção mais negativa desta realidade.

Este estudo reforça a relevância de formação continuada de toda a comunidade escolar para que as aulas de Educação Física possam num futuro próximo, desenvolver-se de forma verdadeiramente inclusiva. Além de demonstrar a importância da compreensão sobre as dificuldades de professores, pais e alunos com NEE, sobre esse processo.

REFERÊNCIAS

ARNELL, Susann; JERLINDER, Kajsa; LUNDQVIST, Lars-Olov. (2020). Percepções e preocupações dos pais sobre a participação em atividades físicas de adolescentes com transtorno do espectro autista. **Autismo**, 24 (8), 2243–2255.
<https://doi.org/10.1177/1362361320942092>

BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. Escola, Educação Física e Esporte: possibilidades pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 1, n. 4, p. 101-114, dez. 2006. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISI CA/artigos/escola_ed_fisica.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

BEBETSOS, Evangelos; DERRI, Vasiliki; FILIPPOU, Filippos; ZETOU, Eleni; VERNADAKIS, Nikolaos. Elementary School Children's Behavior towards the Inclusion of Peers with Disabilities, in Mainstream Physical Education Classes. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Volume 152, 2014, Pages 819-823, ISSN 1877-0428,
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.327>.
(<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814053944>).

BOWLING, April B; FRAZIER, Jean A; STAIANO, Amanda E; BRODER-FINGERT, Sarabeth; CURTIN, Carol. Presenting a New Framework to Improve Engagement in Physical Activity Programs for Children and Adolescents With Social, Emotional, and Behavioral Disabilities. **Front Psychiatry**. 2022 May 6;13:875181. doi: 10.3389/fpsy.2022.875181. PMID: 35599761; PMCID: PMC9122030.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal da República**, DF: Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 02 abril. 2023

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. **Educação inclusiva: v. 1: a fundamentação filosófica / coordenação geral**. EESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 28 p.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 28 de nov 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: BNCC**. MEC/CNE. DF: Brasília, 2017.

CARVALHO, Camila Lopes de. **Reflexões sobre a inclusão na educação física escolar: a tríade legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional**. 323f. 2018. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

CASTRO, Mariana Oliveira Rabelo de; TELLES, Silvio de Cassio Costa. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 1–20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e66277>

COLUMNNA, Luis; PRIETO, Laura; ELIAS-REVOLLEDO, Gianpietro; HAEGELE, Justin A. The perspectives of parents of youth with disabilities toward physical activity: A systematic review. **Disabil Health J**. 2020 Apr;13(2):100851. doi: 10.1016/j.dhjo.2019.100851. Epub 2019 Oct 31. PMID: 31679949.

CONCEIÇÃO, Victor Julieme Santos da; KRUG, Hugo Norberto; VENSON, Edna. Mobilizando saberes docentes na educação física escolar: a construção do conhecimento sobre inclusão. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 465–484, 2013. DOI: 10.5902/1984686X65968. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

DELVERT, Johanna; WIKSTROM, Sverre; BORNEHAG, Carl-Gustaf; WADENSJO, Heléne V. Lutando para permitir a atividade física para crianças com deficiência: um modelo narrativo de papéis parentais. **Jornal escandinavo de pesquisa sobre deficiência**. 2022; 24 (1): 196-209. DOI: <http://doi.org/10.16993/sjdr.839>

DIAS, Marília Costa. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação / Marília Costa Dias; orientação Rosângela Gavioli Prieto**. São Paulo: s.n., 2010. 156 p. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FERRAZ, Clara Regina Abdalla; ARAÚJO, Marcos Vinicius de; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues. Inclusão de crianças com síndrome de down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. **Rev. Bras. Ed. Esp., Marília**, v.16, n.3, p.397-414, Set.-Dez., 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300006> . Acesso em: 28 agosto de 2023.

FIGUEIREDO, Priscila Rezende Pereira; MANCINI, Marisa Cotta; BRANDÃO, Marina de Brito. “Vai jogar?” Fatores que influenciam a participação de adolescentes com paralisia cerebral na educação física escolar. **Movimento**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 801–814, 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.79926. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/79926>. Acesso em: 24 ago. 2023.

FIORINI, Maria Luiza Salzani e MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. **Rev. bras. educ. espec. [online]**. 2016, vol.22, n.1, pp.49-64. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100005>.

FONTELLES, Mauro José; SIMÕES, Marilda Garcia; FARIAS, Samantha Hasegawa; FONTELLES, Renata Garcia Simões. Metodologia da pesquisa científica: Diretrizes para elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista paraense de medicina**, v.23, n.3, p. 69-76, Set. 2009. Acesso em 12 de março de 2022. Disponível em <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-588477>

GATTI, Melina Radaelli; MUNSTER, Mey de Abreu Van. Coensino e Educação Física escolar: intervenções voltadas à inclusão de estudantes com deficiência. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e55/1–26, 2021. DOI: 10.5902/1984686X65968. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65968>. Acesso em: 7 jul. 2023.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GREGUOL, Marcia; MALAGODI, Bruno Marson; CARRARO, Attilio. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. **Rev. Bras. Educ. Esp. [Internet]**. Marília, v.24, n.1, p.33-44, Jan.-Mar., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100004>

JACO, Juliana Fagundes.; ALTMANN, Helena. Educação Física Escolar e Gênero: Influências de fora da escola na participação em aulas. **Educação: Teoria e Prática**, v. 26, n. 51, p. 19-35, 29 abr. 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8924> . Acesso em: 16 mar. 2023.

LAKES, Kimberley D.; ABDULLAH, Maryam M.; YOUSSEF, Julie.; DONNELLY, Jhoseph H.; TAYLOR-LUCAS, Candice; GOLDBERG, Wendy A.; COOPER Dan; RADOM-AIZIK, Shlomit. Assessing Parent Perceptions of Physical Activity in Families of Toddlers With Neurodevelopmental Disorders: The Parent Perceptions of Physical Activity Scale (PPPAS). **Pediatr Exerc Sci**. 2017 Aug;29(3):396-407. doi: 10.1123/pes.2016-0213.

LARA, Fabiane Matos; CELEIDA, Belchior Garcia Cintra Pinto. A Importância Da Educação Física Como Forma Inclusiva Numa Perspectiva Docente. **Universitas: ciência da saúde**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 77-74, jan./jun. 2017. DOI: 10.5102/ucs.v15i1.4293. Disponível em: <file:///C:/Users/Fernando/Downloads/4293-20662-1-PB-1.pdf> . Acesso em 26 de agosto de 2023.

LINDNER, Katharina-Theresa; ALNAHDI, Ghaleb H.; WAHL, Sebastian; SCHWAB, Susanne. Diferenciação percebida e abordagens de ensino de personalização em salas de aula inclusivas: perspectivas de alunos e professores. **Front. Educ.** 4:58, 1–11, 2019. doi: 10.3389/educ.2019.00058

MARIN, Elena. Are Today's General Education Teachers Prepared to Face Inclusion in the Classroom? **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Volume 142, 2014, Pages 702-707. ISSN 1877-0428. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.601>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

MARTINS, Celina Luísa Raimundo; JUSTE, Margarita Rosa Pino. Atitudes parentais sobre Educação Física inclusiva. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 17, n. 1, 2014. DOI: 10.5216/sec.v17i1.36884. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/36884>. Acesso em: 27 ago. 2023.

MOREIRA, Maria de Fátima Lopes da Silva. Aceitação de alunos com NEE pela turma: Um contributo para o debate sobre a inclusão. **Repositório Comum, ISEC Lisboa**, 2014. Acesso em 07 de fev. 2023. <http://hdl.handle.net/10400.26/8825>

NEPI, Lucia Donata; FACONDINI, Roberta; NUCCI, Francesco; PERU, Andrea. Evidence from full-inclusion model: The social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. **European Journal of Special Needs Education**. 2013. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.777530>

PASIAN, Maria Silvia. MENDES, Enicéia Golçalves. CIA, Fabiana. Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de pesquisa**. V.47, n.165, p.964-981, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144242>

RODRIGUES, Luciana Medina Pereira. **O preconceito, a exclusão escolar e as dificuldades em se praticar efetivamente a Educação Inclusiva**. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 02, Vol. 13, pp. 135-147. Fevereiro de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/o-preconceito>

SANTOS, Luara Faria. **A educação física no contexto de modernização educacional em Goiás (1929-1937)**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

SILVA, Joale Jefferson da; SOUTO, Elaine Cappellazzo. A pessoa com deficiência visual: considerações sobre a sua participação nas aulas de educação física. **Revista Educação Especial, [S. l.]**, v. 1, n. 1, p. 181–192, 2014. DOI: 10.5902/1984686X13901. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13901>. Acesso em: 24 ago. 2023.

SILVEIRA, Márcio Velloso da; SANTOS, Antônio Carlos Fontes dos. A percepção dos professores de Física sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual: uma pesquisa quantitativa. **Revista Educação Especial, [S. l.]**, v. 35, p. e12/1–31, 2022. DOI: 10.5902/1984686X66730. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66730>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SOUSA, Adão Rodrigues de; JUNIOR, José Carlos Guimarães; SANTANA, Marttem Costa de; SANTOS, Laurita Christina Bonfim; SILVA, Jadilson Marinho da; SILVA, Wellynton Rodrigues da; SANTOS, Jefferson Davi Ferreira dos; FREITAS, Daiana Vincunha Lira; ARAÚJO, Jânio Alexandre de. A importância da formação do professor de educação física para crianças com deficiência no Ensino Fundamental. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 11, n. 17, pág. e65111738940, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i17.38940. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38940>. Acesso em: 1 fev. 2023.

SOUZA, Calixto Junior de; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Amálgama entre o professor inclusivo e o universo da educação física **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 26, n. 46, p. 277–292, 2013. DOI: 10.5902/1984686X4411. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4411>. Acesso em: 27 ago. 2023.

TARANTINO, Giampiero; MAKOPOULOU, Kyriaki; NEVILLE, Ross D. Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education: A systematic review and meta-analysis of teachers' attitudes. **Educational Research Review**, Volume 36, 2022, 100456, ISSN 1747-938X, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>. (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X22000252>)

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 06 de julho de 2023.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 02 abril de 2023.

XAVIER, Bruna Gonçalves; CAVASSA, Francisca Iracema de Souza; MARQUES, Heitor Romero. O papel da família para a concretização da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino regular. 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/imprimir/84471/o-papel-da-familia-para-a-concretizacao-da-educacao-inclusiva-de-alunos-com-deficiencia-no-ensino-regular>.

WOLSKI, Bianca; VARGAS, Pauline Peixoto Iglesias; LOPES, Paula Born. (2021). O processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física sob a perspectiva de professores do Município de Araucária/PR. **Revista Educação Especial**, 34, e47/1–28. <https://doi.org/10.5902/1984686X64538>

ZANELLA, Profa. Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**, v. 2, 2011.

5.2 ARTIGO 3

PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UNIDADES ESCOLARES EM GOIÁS

PERCEPTION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS ABOUT PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN SCHOOL UNIT IN GOIÁS

RESUMO: A ação de incluir moldou as discussões específicas do componente curricular de Educação Física (EF), no entanto, surgiram preocupações, pois as aulas carecem de estratégias instrucionais adequadas. As influências negativas nas experiências dos alunos, incluindo aqueles com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), podem ocorrer especialmente quando a EF é enquadrada como esporte e jogos competitivos, sem que haja adaptação correta para tais atividades. Os currículos de EF fornecem poucas implicações práticas para o ensino em turmas diversas, o que pode ser resultante de inconsistências entre os documentos analisados quando da consideração de questões sobre a diversidade. Assim, o presente estudo objetiva investigar a percepção dos estudantes com NEE sobre as aulas de EF em unidades escolares localizadas no interior do estado de Goiás. Para a realização do estudo, utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, por meio da aplicação de instrumentos de pesquisa junto aos alunos; após a transcrição das falas dos entrevistados, houve também a aplicação das técnicas de análise de conteúdo. Foram identificadas algumas categorias, as quais foram analisadas e discutidas por meio da literatura sobre esse tema. A investigação sugere que experiências mais relevantes em EF devem ser promovidas porque têm o potencial de afetar positivamente a qualidade de vida e o bem-estar dos alunos, podendo também promover a aprendizagem ao longo da vida. Esta pesquisa demonstrou que os alunos com NEE percebem que as aulas de EF ainda estão muito aquém do que deveriam oferecer, pois a maioria dos estudantes compreende que se trata de um momento para brincar, o que denota a necessidade da existência de políticas públicas e de formação continuada para os profissionais em EF, para que, de fato, haja inclusão dos alunos, além da realização de brincadeiras.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Educação Física. Percepção de alunos.

RESUMEN: La acción de la inclusión ha dado forma a discusiones específicas del componente curricular de Educación Física (EF); sin embargo, han surgido preocupaciones debido a la falta de estrategias de instrucción adecuadas en las clases. Las influencias negativas en las experiencias de los estudiantes, incluidos aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), pueden ocurrir especialmente cuando la EF se enfoca en deportes y juegos competitivos, sin una adaptación adecuada para tales actividades. Los currículos de EF proporcionan pocas implicaciones prácticas para la enseñanza en aulas diversas, lo que puede ser el resultado de inconsistencias entre los documentos analizados cuando se consideran cuestiones de diversidad. Por lo tanto, el presente estudio tiene como objetivo investigar la percepción de los estudiantes con NEE sobre las clases de EF en unidades escolares ubicadas en el interior del estado de Goiás. Para llevar a cabo el estudio, se utilizó como metodología la investigación cualitativa, mediante la aplicación de instrumentos de investigación a los estudiantes; después de la transcripción de las entrevistas, también se aplicaron técnicas de análisis de contenido. Se identificaron algunas categorías, las cuales fueron analizadas y discutidas a través de la literatura sobre este tema. La investigación sugiere que se deben promover experiencias más relevantes en EF porque tienen el potencial de afectar positivamente la calidad de vida y el bienestar de los estudiantes, y también pueden promover el aprendizaje a lo largo de la vida. Esta investigación ha demostrado que los estudiantes con NEE perciben que las clases de EF aún están muy por debajo de lo que deberían ofrecer, ya que la mayoría de los estudiantes entienden que es un momento para jugar, lo que indica la necesidad de políticas públicas y formación continua para los profesionales en EF, para que realmente haya inclusión de los estudiantes, además de la realización de juegos.

Palabrasclave: Educación Inclusiva. Educación Física. Percepción de los estudiantes.

ABSTRACT: The action of inclusion has shaped specific discussions within the Physical Education (PE) curriculum component; however, concerns have arisen due to the lack of adequate instructional strategies in classes. Negative influences on student experiences, including those with Special Educational Needs (SEN), can occur especially when PE focuses on competitive sports and games without proper adaptation for such activities. PE curricula provide few practical implications for teaching in diverse classrooms, which may result from inconsistencies among the documents analyzed when considering diversity issues. Therefore, the present study aims to investigate the perception of students with SEN about PE classes in school units located in the interior of the state of Goiás. To conduct the study, qualitative research methodology was used, through the application of research instruments to the students; after transcription of the interviews, content analysis techniques were also applied. Some categories were identified, which were analyzed and discussed through literature on this topic. The research suggests that more relevant experiences in PE should be promoted because they have the potential to positively affect students' quality of life and well-being, and can also promote lifelong learning. This research has shown that students with SEN perceive that PE classes are still far from what they should offer, as most students understand it as a time to play, indicating the need for public policies and ongoing training for PE professionals so that there is indeed inclusion of students, in addition to engaging in games.

Keywords: Inclusive Education. Physical education. Student perception.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo objetivou, principalmente, a obtenção de conhecimentos sobre a compreensão de “inclusão” no contexto da disciplina de Educação Física (EF), centrando-se, particularmente, na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Esta investigação trata do ensino de EF por se tratar de tema ainda permeado por sentimentos que estão no âmbito de valores mais tradicionais, como o nacionalismo, por exemplo, historicamente influenciou as práticas esportivas e de atividade física, moldando noções de identidade, competitividade e até mesmo exclusão com base em características físicas ou origens étnicas, os quais parecem contrastar com a definição de inclusão.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) foi assinada pela maioria dos países do mundo. O conceito de educação inclusiva tornou-se, conseqüentemente, uma visão política global. Apesar do crescente apoio internacional à ideia de inclusão, o conceito abrange várias definições e tem sido interpretado de formas variadas, em diferentes contextos nacionais (Haug, 2017; Magnússon *et al.*, 2019; Nilholm, 2020).

A literatura recente sobre a educação inclusiva tem ampla definição sobre o tema, referindo-se a todos os indivíduos e grupos marginalizados e não se restringindo apenas às pessoas com deficiência (Haug, 2017). Esta definição está em consonância com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e com a abordagem da “Educação para Todos” como um

movimento global para proporcionar educação básica a todos, independentemente das necessidades especiais, do gênero ou da origem cultural (Haug, 2017). Essa ampla compreensão acerca da inclusão incorpora uma mudança no campo da deficiência com relação aos discursos sobre diversidade, com foco na variedade de dimensões que ela tem.

Assim, a educação equitativa como um direito fundamental tornou-se um tema importante na agenda política nacional e internacional, no entanto, essa ideia difere de país para país, refletindo os contextos sociais, culturais e históricos de cada lugar. Isso é decorrente da inconsistência que há entre os documentos políticos no que concerne à operacionalização das definições de educação inclusiva, a exemplo das escolhas de prioridades a grupos de estudantes que deveriam estar em foco (Nilholm, 2020).

Tal como ocorreu com outras disciplinas ensinadas nas escolas, a ação de incluir moldou as discussões específicas do componente curricular de EF, no entanto, surgiram preocupações, pois as aulas carecem de estratégias instrucionais adequadas (Haegele, 2019). As influências negativas nas experiências dos alunos, incluindo aqueles com NEE, podem ocorrer especialmente quando a EF é enquadrada como desporto e jogos competitivos, sem que haja adaptação correta para tais atividades (Petrie *et al.*, 2018).

Notadamente, as pesquisas mostram que os documentos oficiais se baseiam em uma compreensão ampla da inclusão e da diversidade, a qual não se restringe apenas aos alunos com deficiência. No entanto, os currículos de EF fornecem poucas implicações práticas para o ensino em turmas diversas, o que pode ser resultante de inconsistências entre os documentos analisados quando da consideração de questões sobre a diversidade, sendo considerado como problemático o fato de o currículo brasileiro deixar espaço para a autonomia pedagógica dos professores, havendo, contudo, necessidade de investigar mais as possibilidades de se trabalhar na prática essa disciplina de forma inclusiva.

Em uma pesquisa similar ao presente estudo, sobre a participação dos alunos nas aulas de EF, Amorim *et al.*, (2020, p. 7140) concluíram que ainda existe exclusão de alguns grupos. Assim, o presente artigo é relevante na medida em que a aprendizagem percebida dos alunos com NEE em EF é uma área de pesquisa negligenciada, embora seja um tema importante. O aumento do conhecimento sobre a aprendizagem percebida pelos alunos pode fornecer aos professores informações úteis para que promovam experiências significativas em EF.

Lopes e Miguel (2021) descrevem que investigações que visem explorar novas práticas pedagógicas inclusivas e metodologias para a efetuação desse processo representam grandes contribuições tanto para as comunidades escolares como para a sociedade em geral.

Nesse sentido, os currículos ganham destaque porque servem de guia para os professores e simultaneamente incorporam e promovem a filosofia educacional daqueles que estão no poder. O currículo de EF em muitos países contém potencial de exclusão para aqueles alunos que não são capazes de participar de atividades físicas que se concentram em determinados desempenhos normativos ou para os que não têm a capacidade de refletir sobre si mesmos e suas experiências de aprendizagem (Giese; Buchner, 2019; Meier et al., 2021). Além disso, uma pesquisa realizada na Alemanha, com foco especial na saúde, mostrou que a inclusão é conceituada de forma restrita e objetivante nos currículos analisados, os quais definem como os corpos devem ser moldados nas aulas de EF (Ruin; Stibbe, 2020). Isso contrasta com os valores inclusivos sugeridos nos documentos curriculares de muitos países, com ênfase na singularidade de cada aluno (Meier et al., 2021).

Assim, sobre as experiências dos alunos com NEE em EF, existe um conhecimento limitado sobre (i) o que os alunos percebem que aprendem em EF e (ii) quais os aspectos da aprendizagem em EF que são proeminentes nas respostas dos alunos. Portanto, este estudo pretende preencher essas lacunas de conhecimento, tendo como objetivo investigar a percepção dos estudantes com NEE sobre as aulas de EF em unidades escolares localizadas no interior de Goiás.

2 MÉTODO

O presente estudo é exploratório, com abordagem qualitativa. Para a realização da pesquisa, foi solicitada autorização junto à Coordenação Regional de Educação de Itapaci (CRE-Itapaci), sendo, em seguida, visitadas as escolas selecionadas, informando aos diretores a autorização para o desenvolvimento do estudo nas unidades escolares, após isso, foram desenvolvidas as seguintes etapas:

- 1) Realização de um levantamento, na secretaria geral da unidade escolar, dos alunos com NEE distribuídos por turma/ano. Depois, solicitou-se o número de telefone dos pais ou responsáveis legais desses alunos, que foram contactados, por meio de ligação telefônica ou mensagem via aplicativo *WhatsApp*, para participar da pesquisa. Foi agendada uma reunião na escola para explicação de como seria realizado o estudo e também para a obtenção da autorização deles quanto à participação de seu/sua filho/a ou tutelado/a.

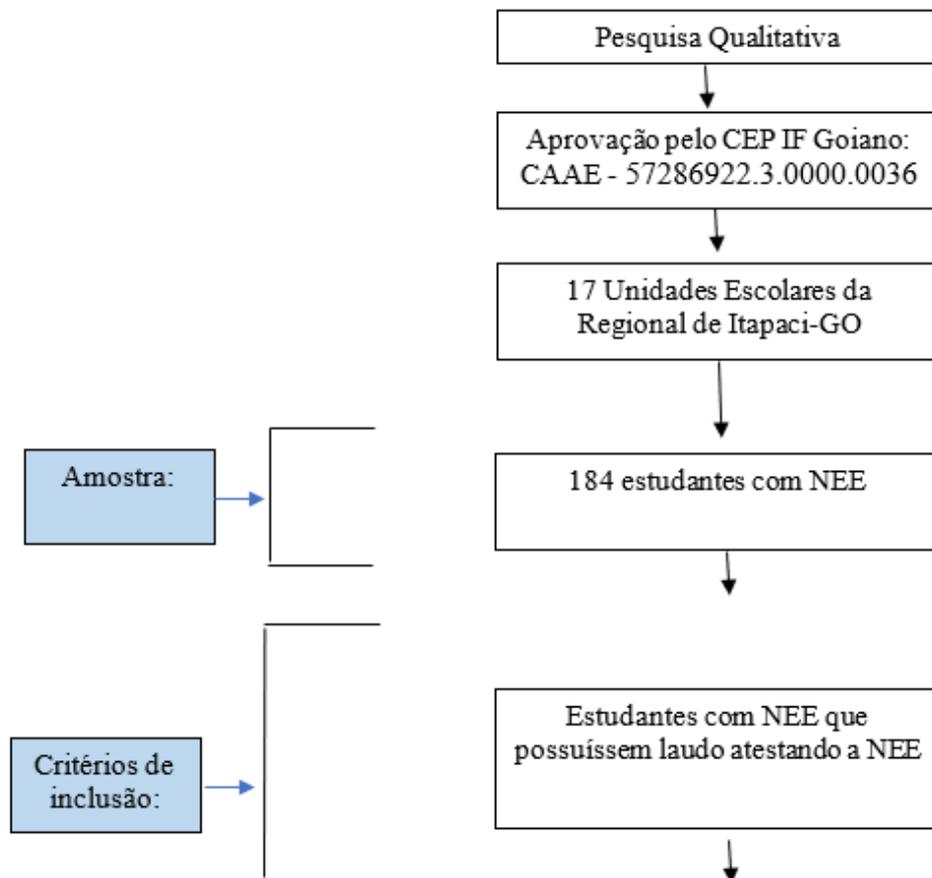
- 2) Conforme agendamento feito na reunião com os pais ou responsáveis legais, com o consentimento e na presença deles, foi feito um contato presencial com cada estudante no

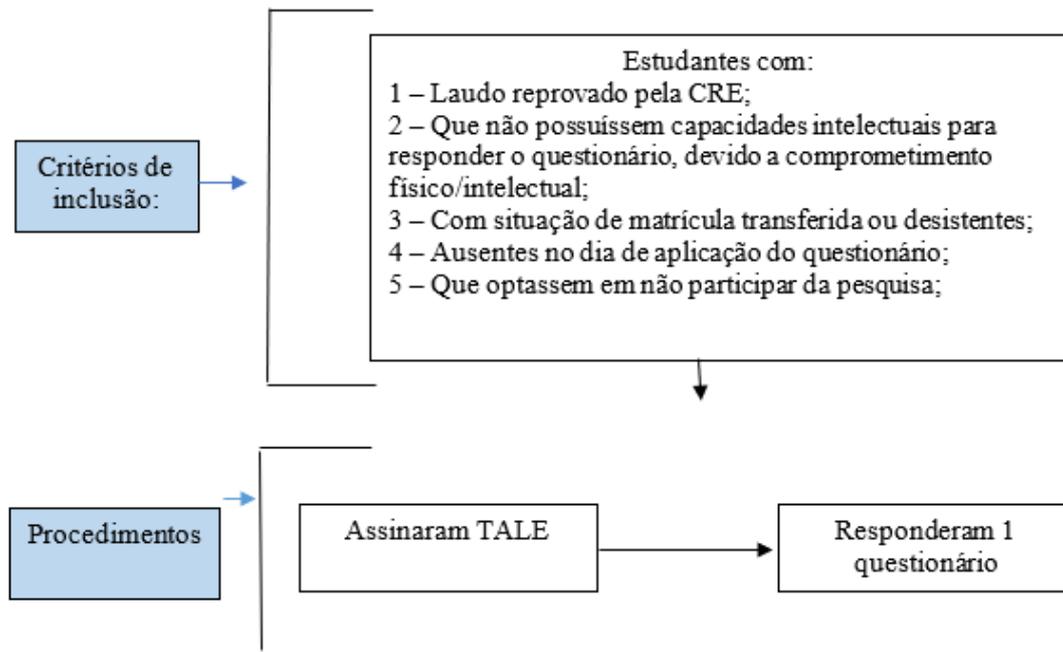
ambiente da escola, momento em que o aluno foi convidado a participar do estudo e recebeu explicações sobre as etapas de realização da pesquisa.

Para o desenvolvimento das reuniões e da coleta de dados, contou-se com a participação de um profissional com formação em libras, leitor e transcritor, que auxiliou os estudantes com NEE. Foram tomadas todas as medidas preventivas para evitar que os participantes do estudo fossem expostos a possível contágio por COVID-19, sendo adotados uso de máscara, higienização das mãos com álcool em gel e o distanciamento necessário. Todos os passos ocorreram em consonância com os decretos estaduais e municipais vigentes. A Figura 1 evidencia as etapas de desenvolvimento da presente pesquisa.

Figura 1:

Fluxograma dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Legendas: *CEP IF = Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano; CAAE = Certificado de Apresentação para Apreciação Ética; NEE = necessidades educacionais especiais; CRE = Coordenação Regional de Educação; TALE = termo de assentimento livre e esclarecido.*





O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um roteiro estruturado com duas questões abertas, o qual abordou se o estudante gostava das aulas de EF na escola, bem como do que ele mais gostava no desenvolvimento dessas aulas, pontuando, ainda, quais atividades nas aulas de EF o aluno com NEE sugeriria ao professor.

Para a coleta de dados, foi aplicado um instrumento *on-line*, através da plataforma *Google Forms*, sendo usado o aplicativo *WhatsApp* para encaminhar o questionário aos alunos com NEE. Para análise dos resultados qualitativos, optou-se por utilizar a técnica da análise de conteúdo, que se desenvolve em três fases: 1) pré-análise (o pesquisador prepara o material e o deixa pronto para a aplicação da pesquisa); 2) exploração do material (o pesquisador organiza as respostas coletadas); e 3) tratamento, inferência e interpretação dos dados (Bardin, 2011; Gil, 2002).

Essas características fazem da análise de conteúdo um instrumento útil para o desenvolvimento de estudos na área da Educação que envolvam roteiro de entrevistas, pois, ao permitir a exploração de termos e segmentos textuais desses materiais, acaba ajudando na compreensão de conteúdos subentendidos, que podem ser classificados em categorias (da Silva et al., 2022).

3 RESULTADOS

Neste estudo, é apresentada a percepção dos estudantes com NEE em relação às aulas de EF, com base no método de pesquisa que permitiu aos participantes expressarem suas opiniões e experiências na escola. Dessa forma, optou-se por tratar qualitativamente essa parte da pesquisa, sendo coletados os dados por meio de respostas abertas, as quais foram observadas posteriormente por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme descrito na seção sobre a metodologia adotada neste trabalho. As respostas foram agrupadas em categorias, após um processo de reflexão e discussão efetuado entre os pesquisadores envolvidos nesta análise.

Assim, foram identificadas onze classes que abrangem a opinião dos alunos com NEE sobre sua participação nas aulas de EF na escola, conforme demonstrado na Tabela 1. Entre o total da amostra (n = 190) de participantes que responderam a essa parte do questionário, a maior parte é do sexo masculino (61,1%), sendo que 16,3% (n = 31) não responderam a essa questão.

Quanto à percepção dos alunos em relação à participação nas aulas de EF e sobre o que mais gostam, a maioria (47%) disse que gosta de brincar, se divertir e/ou interagir nas aulas de EF, sendo que 27% afirmaram gostar de jogar futebol. Isso é reforçado pelo fato de um número grande crianças pedir para ir para a quadra para brincar e jogar futebol. Fica, ainda, evidente na Tabela 1 que uma parcela afirmou não gostar de participar das aulas (18%) e 13% disseram que jogam bola sozinhos, o que denota um resultado importante, pois alguns professores não estão observando esses alunos que ficam de fora das atividades em razão da sua condição especial. Assim, registrou-se um quantitativo de alunos que não está participando adequadamente das aulas de EF. Portanto, os professores não vêm atuando de modo eficiente para que essas crianças se sintam bem ao participarem das atividades dessa disciplina, uma vez que gostar de brincadeira não significa ser efetivamente incluído nas dinâmicas da disciplina. Portanto, os professores não vêm tendo atuação eficiente a ponto de que essas crianças se sintam bem ao participar das atividades da EF, porque gostar de brincadeira não significa inclusão nas dinâmicas da disciplina.

Tabela 1

Opinião do aluno com NEE sobre sua participação e o que mais gosta nas aulas de EF na escola

Número classes	Descrição das Classes	Frequência (f) / Porcentagem f (%)
1	Gosto de futebol	27 (14,2)
2	Gosto quando diversifica as aulas	8 (4,2)
3	Eu gosto das aulas de EF	7 (3,7)
4	Gosto de brincar / Divertir / Interagir	47 (24,7)
5	Gosto de aula na quadra / Sair da sala	11 (5,8)
6	Gosto porque me ajuda a treinar / Me ajuda a desenvolver	9 (4,7)
7	Gosto de jogo / Esporte / Queimada	8 (4,2)
8	Não vou as aulas na quadra / Não participo / Jogo bola sozinho	13 (6,8)
9	Não gosto das aulas de EF	18 (9,5)
10	Respostas excluídas	11 (5,8)
11	Ausentes da pesquisa	25 (13,6)

Para a análise da Tabela 2, foram identificadas dez categorias, as quais expõem sugestões dos alunos com NEE sobre o que o professor de EF deve desenvolver em suas aulas. Entre os entrevistados, 55% disseram que os professores devem diversificar as aulas; 31% sugeriram que deve haver mais aulas de futebol; 18% sugeriram a realização de aulas práticas na quadra; e 15%, mais interação e inclusão. O que se vê aqui é que a maioria dos alunos sugeriu diversificar as aulas, denotando que não está sendo desenvolvido um currículo capaz de engajar as crianças com NEE na EF.

Tabela 2

Sugestão do aluno com NEE sobre o que o professor de EF deve desenvolver em suas aulas

Número classes	Descrição das Classes	Frequência (f) / Porcentagem f (%)
1	Futebol	31 (16,8)
2	Diversificar as aulas	55 (28,9)
3	Adaptar as aulas	4 (2,1)
4	Interação e inclusão	15 (8,1)
5	Aulas práticas na quadra	18 (9,7)
6	Aula teórica	1 (0,5)
7	Ter atividade individual	1 (0,5)
8	Sem sugestão / não se aplica	18 (9,7)
9	Respostas excluídas	13 (7,0)
10	Ausentes	25 (13,6)

4 DISCUSSÃO

No geral, os entrevistados do estudo são do sexo masculino e gostam de brincar nas aulas de EF, sendo que para a maioria as aulas devem ser mais diversificadas, sugerindo a prática de aulas de futebol. Nas análises, observamos que os alunos sentem falta do que mais gostam, ou seja, do futebol, afirmando que as aulas deveriam acontecer de maneira diversificada, a fim de serem incluídos neste esporte, pois uma parcela significativa afirmou não gostar das aulas e informou brincar sozinha.

A principal razão para focar na aprendizagem percebida pelos alunos com NEE em EF é que ela pode revelar elementos na prática desta disciplina que são considerados por eles como significativos. A investigação sugere que experiências mais relevantes em EF devem ser promovidas porque têm o potencial de afetar positivamente a qualidade de vida e o bem-estar dos alunos, podendo também promover a aprendizagem ao longo da vida. Portanto, para compreender esta questão, é importante ouvir o que os estudantes têm a dizer, especialmente porque só eles podem fornecer aos professores informações relevantes sobre o que consideram significativo.

Assim, Silveira (2019) evidenciou que a frequência e a participação dos alunos com NEE nas aulas de educação física é bastante constante, referindo que isso é facilitado com o apoio de um professor auxiliar. Além disso, constatou que a interação dessas crianças no ambiente escolar ocorre em diferentes níveis, sendo que mais da metade não interage de forma eficaz com seus pares, observando também que a rede municipal de ensino sofre com a falta de professores de apoio com formação especializada para auxiliar os alunos. Por fim, este autor identificou que os professores notam a necessidade de incluir as crianças com NEE nas aulas, a fim de abranger todos os sujeitos, independente de etnia, gênero ou classe social.

Em artigo, Lopes e Miguel (2021) pontuam a importância do exercício físico e de seus muitos benefícios para os alunos com NEE, afirmando que a prática é fundamental para melhorar a qualidade de vida do indivíduo, pois reduz o risco de desenvolver doenças e ajuda a manter o corpo saudável. Essa pesquisa se baseou no princípio de que cada sujeito é dotado de conhecimentos e, portanto, deve ser visto a partir das potencialidades e competências que compõem a sua experiência. De acordo com esses autores, estamos na era da mudança em relação ao olhar destinado às pessoas com NEE, repensando as possibilidades delas, que devem ser tratadas segundo a perspectiva da inclusão, com a sociedade se abrindo a uma visão que oferece maiores oportunidades a todos, livre de preconceitos. As estratégias de ensino inclusivo devem, assim, contar com atividades de aprendizagem das quais todos possam participar, levando em consideração as características de cada aluno.

No presente estudo, ficou evidente que ocorre a exclusão quando, mesmo que pequena, uma parcela dos alunos não gosta de ir para a quadra, cabendo, então, ao professor propor as diretrizes de inclusão deles. É possível afirmar que as necessidades específicas de um aluno também podem ser interpretadas como um fator que causa a atitude negativa do professor em relação à participação desse aluno nas aulas. Em geral, à medida que a situação se agrava, as percepções dos professores sobre a possibilidade de inclusão dos alunos na EF tornam-se mais negativas e pessimistas (Fiorini; Manzini, 2015, 2016; Hodge et al., 2017).

Os professores também tendem a ter opiniões mais negativas, que podem ser pioradas em razão da falta de formação de apoio a pessoas com deficiência intelectual, autismo grave ou paralisia cerebral (HODGE et al., 2017), ausência de materiais, falta de apoio profissional ou de espaço físico acessível, independentemente de ter ou não conhecimento sobre a situação (An; Meaner, 2015; Hutzler; Barak, 2017).

A falta de formação profissional adequada, tanto na formação inicial como na formação complementar, é considerada um grande obstáculo ao processo de matrícula escolar (Silveira; Enumo; Rosa, 2012; Hodge et al., 2017). Além disso, cursos extracurriculares (na forma de estudos avançados ou de pós-graduação) que abrangem temas relacionados à educação especial ou à educação física adaptativa podem contribuir para aumentar a capacidade dos professores para lidar com situações dessa natureza (Taliaferro; Hammond; Wyants, 2015). Os cursos de formação sobre necessidades educativas especiais são, portanto, vistos como um elemento-chave para a formação contínua dos professores e podem ter um impacto positivo na maneira como estes percebem as suas capacidades para lidar com alunos com NEE em contextos inclusivos.

Para Lopes, Oliveira e Alencar (2021), a educação inclusiva é muito discutida atualmente no sentido de buscar métodos para incluir alunos com necessidades especiais em turmas de diferentes disciplinas nas escolas regulares, falando sobre a necessidade de haver formação de professores para trabalharem com esses alunos. Assim, essa pesquisa sinalizou que 80% dos professores referem ter conhecimentos em educação especial ou educação física adaptada, adquiridos em congressos, eventos, cursos de aperfeiçoamento profissional e na sua formação inicial, mas apenas 40% deles se sentem preparados para trabalhar com alunos com NEE, sendo que 70% têm algum tipo de especialização, mas nenhuma na área da educação inclusiva. Segundo o estudo de Lopes, Oliveira e Alencar (2021), a maior dificuldade daqueles que lidam com a educação inclusiva é a falta de formação docente, bem como de ferramentas e materiais didáticos necessários para ministrar aulas de educação física mais adequadas a esse público, além da resistência dos alunos com NEE e dos pré-conceitos existentes na escola nesse contexto.

No Brasil, o currículo de EF parece estar atrasado no que concerne ao desenvolvimento da interculturalidade e de outras questões de diversidade devido às ideias tradicionais de uma sociedade e uma cultura (desportiva) homogêneas. Tal compreensão se dá em razão de a maioria dos alunos compreenderem a EF como um momento para brincar. Hakala e Kujala (2015) sugerem, portanto, que os professores devem estar conscientes do *ethos* do desporto que

há por trás do planejamento das aulas, para contrabalançar a sua força; já que é papel central do currículo funcionar como um guia fundamental para os professores (Ennis, 2013; Kirk, 2014).

As experiências em EF têm potencial de influenciar positivamente a vida dos alunos e trazer o sentimento de pertencimento, a exemplo de um jogo de futebol, por isso, os professores devem se esforçar para que a aprendizagem se torne significativa para os alunos com NEE. As descobertas deste estudo lançam uma nova luz sobre o que os alunos aprendem na prática de EF e sugerem que a aprendizagem percebida pelos alunos neste âmbito pode revelar elementos considerados significativos pelos discentes.

Entre os dados obtidos, verificou-se que as atitudes dos professores de EF face à integração dos alunos com NEE são, muitas vezes, contraditórias, demonstrando a existência de exclusão e a falta de aulas com maior diversificação, a fim de incluir todas as crianças, principalmente com NEE. O número crescente de alunos com NEE matriculados no sistema de ensino formal representa um claro desafio para todos os membros das escolas e muitas situações mostram que só a formação profissional adequada e a introdução de novas abordagens curriculares podem aumentar a capacidade destes profissionais e provocar uma mudança nas suas atitudes. Portanto, esperamos que as diferenças comecem a ser reconhecidas não como um obstáculo ao processo educativo, mas como uma condição importante para o desenvolvimento humano em todos os contextos de ensino e aprendizagem.

4 CONCLUSÕES

Esta pesquisa demonstrou que os alunos com NEE percebem que as aulas de EF ainda estão muito aquém do que deveriam oferecer, pois a maioria dos estudantes compreende que se trata de um momento para brincar, o que denota a necessidade da existência de políticas públicas e de formação continuada para os profissionais em EF, para que, de fato, haja inclusão dos alunos, além da realização de brincadeiras.

Há, assim, grande necessidade de explorar medidas adicionais que sejam significativas para os estudantes com NEE e que reconheçam a “voz” deles. Portanto, o estudo sugere que os professores em EF estejam mais preparados para atuar com esses alunos, fazendo com que entendam o seu lugar na EF e que compreendam que vai além de um momento para divertimento.

REFERÊNCIAS

- Amorim, M. L. C., Vieira, J. S. S., Lopes, K. A. T., & Ponce, K. B. (2020). Educação física escolar: percepções do aluno com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3(3), 7134-7141. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100009>
- An, J., & Meaney, K. S. (2015). Inclusion practices in elementary Physical Education: a social-cognitive perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(2), 143-157. <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2014.998176>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Ennis, C. (2013). Implementing meaningful, educative curricula, and assessments in complex school environments. *Sport, Education and Society*, 18(1), 115–120. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.707978>
- Fiorini, M. L. S., & Manzini, E. J. (2015). Prática pedagógica e inclusão escolar: concepção dos professores de Educação Física. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 16(2), 15-22. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2015.v16n02.5558>
- Fiorini, M. L. S., & Manzini, E. J. (2016). Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(1), 49-64. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100005>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Giese, M., & Ruin, S. (2018). Forgotten bodies – an examination of physical education from the perspective of ableism. *Cultures, Commerce, Media, Politics*, 21(1), 152-165 <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225857>
- Hakala, L., & Kujala, T. (2015). O Ethos do Esporte como Parceiro Silencioso nos Currículos de Educação Física. *Estudos Mundiais em Educação* 16(2):69-80. DOI: [10.7459/wse/16.2.07](https://doi.org/10.7459/wse/16.2.07)
- Haegle, J. A. (2019). Inclusion illusion: questioning the inclusiveness of integrated physical education. *Quest*, 71(4), 387-397. <https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1602547>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217 <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hodge, S. R., Haegle, J., Gutierrez Filho, P., & Lopes, G. R. (2017). Brazilian Physical Education teachers' beliefs about teaching students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 408-427. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1408896>
- Hutzler, Y., & Barak, S. (2017). Self-efficacy of physical education teachers in including students with cerebral palsy in their classes. *Research in Developmental Disabilities*, 68, 52-65. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.07.005>

- Kirk, D. (2014). *Physical education and curriculum study*. Taylor and Francis.
- Lopes, E. N., & Miguel, J. R. (2021). Concepções metodológicas da educação física inclusiva. *Id on Line*, 15(55), 135-145 <https://doi.org/10.14295/idonline.v15i55.3041>
- Lopes, C, Oliveira, R. F. P., & Alencar, G. P. (2021). Como a Prática Esportiva Inclusiva na Escola Pode Contribuir na Vida Social do Aluno? *Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 22(1):102-108 DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2021v22n1p102-108>
- Magnússon, G., Göransson, K., & Lindqvist, G. (2019). Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 23(6), 559-574. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1586512>
- Meier, S., Raab, A., Höger, B., & Diketmüller, R. (2021). ‘Same, same, but different?!’ Investigating diversity issues in the current Austrian National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, 28(1), 169-185. <https://doi.org/10.1177/1356336X211027072>
- Nilholm, C. (2020). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358-370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Organização das Nações Unidas (ONU) (Ed.). (2006). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. ONU.
- Petrie, K., Devcich, J., & Fitzgerald, H. (2018). Working towards inclusive physical education in a primary school: ‘some days I just don’t get it right’. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 345-357. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1441391>
- Ruin, S., & Stibbe, G. (2021). Health-oriented ‘Bildung’ or an obligation to a healthy lifestyle? A critical analysis of current PE curricula in Germany. *The Curriculum Journal*, 32(1), 136-151. <https://doi.org/10.1002/curj.92>
- da Silva, D. C., Martins Júnior, F. R. F., Silva, T. M. R., & Nunes, J. B. C. (2022). CARACTERÍSTICAS DE PESQUISAS QUALITATIVAS: ESTUDO EM TESES DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. *Educação Em Revista*, 38. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/26895>
- Silveira, J. (2019). *Inserção de escolares com deficiência nas aulas de educação física: percepções dos professores de educação física das escolas da rede municipal de Florianópolis* [Trabalho de conclusão do curso, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., & Rosa, E. M. (2012). Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4), 695-708. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400011>

- Taliaferro, A. R., Hammond, L., & Wyant, K. (2015). Preservice Physical Educators' self-efficacy beliefs toward inclusion: the impact of coursework and practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(1), 49-67. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0112>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)

6. PRODUTO EDUCACIONAL

Os Programas de Mestrados Profissionais da área de Ensino possuem como requisito para conclusão do curso a elaboração de um Produto Educacional. Segundo Locatelli e Rosa (2015), o PE deve favorecer a aprendizagem e contribuir para a qualificação do processo educacional, especialmente na educação básica. Para Batalha (2019), o PE deve ter a finalidade de resolução de um problema específico de sala de aula e sua proposta deve ajudar a transformar maneiras de ensinar e aprender.

Dessa forma, no intuito de contribuir com a prática profissional dos professores de Educação Física da educação básica optou-se por elaborar como PE um Guia de Orientação: “Ações para evitar o capacitismo e a pedagogia do habilidoso nas aulas de educação física” (APÊNDICE 5) que foi desenvolvido em dois momentos, no primeiro foi realizada uma apresentação teórica – com Conceitos sobre educação inclusiva, educação física, capacitismo e a pedagogia do habilidoso. Em seguida foram apresentadas as ações a serem desenvolvidas pelo professor, à fim de evitar o capacitismo e a pedagogia do habilidoso nas aulas de EF tendo como norteadores os resultados da pesquisa realizada principalmente as respostas dos alunos.

Optou-se por abordar o tema do capacitismo devido ao relato dos pais, professores e dos próprios alunos sobre a não participação nas aulas práticas, indicando, que dentre os diversos aspectos que podem estar associado a esse resultado a pressuposição de que os estudantes com NEE não darem conta ou não poderem participar, estaria associado a este conceito.

A escolha pela temática da pedagogia do habilidoso surgiu como relevante, devido aos constantes relatos dos alunos que pediram diversificação das aulas; de modo mais específico, quando eles referiram a ter “menos futebol e mais brincadeira”, ou “dar mais aulas que eu possa participar”, essas colocações chamam a atenção para o fato de que os alunos com NEE tem interesse em participar, mas a soberania das atividades para os habilidosos, como o futebol, podem se configurar como barreias para os alunos com NEE.

As propostas de atividades foram baseadas nas respostas fornecidas pelos alunos, sobre o que eles desejam e o que os impediam de participar das aulas de EF.

6.1 Avaliação do produto educacional

Para avaliar o produto educacional foi aplicado um questionário (Apêndice 6) aos professores de EF da Rede Estadual de Ensino da CRE Itapaci. Participaram 100% (n=25) dos profissionais.

Para Leite (2018), o procedimento de avaliação do PE procura encorajar a habilidade de análise e avaliação do educador, amplificando sua participação nas pesquisas, o que pode, de

alguma forma, colaborar para o aprimoramento da educação. Rizzatti et al. (2020), compreendem que a avaliação do PE tem grande importância e que um exame mais minucioso sobre o material produzido pode nos encaminhar para um aprimoramento mais elevado destes, possibilitando que as atividades realizadas nos Programas de Pós-graduação Profissionais tenham efeitos diretos no aperfeiçoamento da Educação Básica.

Na primeira parte do questionário apresentada na Tabela 12, avaliou-se o guia de orientações no seu aspecto utilidade: quando questionado se após a leitura do material o professor considerou que ele seria útil para o planejamento de suas aulas de EF, todos os respondentes indicaram que sim (útil 20,0%, muito útil 36,0% e extremamente útil 44,0%). Mesmo comportamento foi observado quando questionados sobre a utilidade do guia para a atuação do professor frente a estudantes com NEE (útil 4,0%, muito útil 64,0% e extremamente útil 32,0%). Quanto ao item utilidade do guia para a promoção da inclusão no espaço escolar, todos os professores, novamente, apontaram que esse material é um instrumento positivo para o desenvolvimento dessa ação (útil 8,0%, muito útil 36,0% e extremamente útil 56,0%).

Tabela 14. Avaliação do guia pelo professor de educação física quanto ao aspecto utilidade

Pergunta	Nada f (%)	Pouco útil f (%)	Útil f (%)	Muito útil f (%)	Extremamente Útil f (%)
Após a leitura do guia de orientações, você considera que ele é útil para o planejamento de suas aulas de educação física?	-	-	5 (20,0)	9 (36,0)	11 (44,0)
Após a leitura do guia de orientações, você considera que ele é útil para sua atuação frente a alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas aulas de educação física?	-	-	1 (4,0)	16 (64,0)	8 (32,0)
Após a leitura do guia de orientações, você considera que ele é útil para a promoção da inclusão na sua escola?	-	-	2 (8,0)	9 (36,0)	14 (56,0)

Os resultados da Tabela 13, apresentaram a avaliação do guia de orientações quanto aos seus aspectos gerais. Todos os participantes consideraram que o guia de orientações representa

uma inovação para a promoção da inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF (inovador 20,0%, muito inovador 36,0% e extremamente inovador 44,0%). Expuseram, ainda, que utilizariam (sim 100,0%) o guia de orientações como suporte para o planejamento de suas aulas e o recomendariam (sim 100,0%) a seus colegas professores do componente curricular educação física.

Tabela 15. Avaliação do guia pelo professor de educação física quanto aos aspectos gerais

Pergunta	Nada Inovador f (%)	Pouco inovador f (%)	Inovador f (%)	Muito inovador f (%)	Extremamente inovador f (%)
Você considera que esse guia de orientações representa uma inovação para a promoção da inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas aulas de educação física?	-	-	5 (20,0)	9 (36,0)	11 (44,0)
Pergunta				Não f (%)	Sim f (%)
Você utilizaria o guia de orientações: ações para evitar o capacitismo e a pedagogia do habilidoso nas aulas de educação física como suporte para o planejamento de suas aulas na escola?	-	-	-	-	25 (100,0)
Você recomendaria o guia de orientações: ações para evitar o capacitismo e a pedagogia do habilidoso nas aulas de educação física para colegas professores desse componente curricular que atuam na escola?	-	-	-	-	25 (100,0)

Para análise da última parte do questionário de avaliação do guia de orientações será considerado o seguinte agrupamento referente à escala das respostas: ruim e razoável serão consideradas negativas e bom, muito bom e excelente serão consideradas como positivas.

Os resultados da Tabela 16, avaliaram o guia nos aspectos: conteúdo, linguagem, estética/organização e conhecimento. Em todos eles as avaliações dos professores permaneceram todos no intervalo positivo da escala, nenhum dos itens foi avaliado como razoável ou ruim. Por fim, questionou-se aos professores qual formato eles consideram melhor

para que o guia de orientações seja confeccionado, a maioria (56,0%) apontou o formato digital como preferência.

A avaliação de um PE proveniente de informações de uma pesquisa de mestrado é um passo importante no processo de assegurar a qualidade, eficácia e relevância desse recurso na educação. Essa avaliação garante que o resultado final seja consistente, acessível e adequado ao público-alvo, além de estar alinhado aos objetivos da pesquisa e às necessidades educativas identificadas, as análises realizadas indicam possíveis mudanças nas estruturas, especialmente na forma como escolhemos comunicar seus componentes por meio de três abordagens: conceitual, pedagógica e comunicativa (FREITAS, 2021).

Tabela 16. Avaliação do guia pelo professor de educação física quanto aos aspectos de sua confecção

Pergunta	Ruim f (%)	Razoável f (%)	Bom f (%)	Muito bom f (%)	Excelente f (%)
Classifique o guia de orientações quanto ao aspecto conteúdo	-	-	2 (8,0)	10 (40,0)	13 (52,0)
Classifique o guia de orientações quanto ao aspecto linguagem	-	-	3 (12,0)	14 (56,0)	8 (32,0)
Classifique o guia de orientações quanto ao aspecto estética / organização	-	-	3 (12,0)	12 (48,0)	10 (40,0)
Classifique se o guia de orientações agrega conhecimento sobre a temática inclusão	-	-	2 (8,0)	12 (48,0)	13 (52,0)
Pergunta			Material impresso f (%)	Material digital f (%)	
Quanto ao formato do guia de orientações: ações para evitar o capacitismo e a pedagogia do habilidoso nas aulas de educação física você considera melhor que ele seja:			11 (44,0)	14 (56,0)	

7. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E DIRECIONAMENTOS FUTUROS

É importante destacar algumas limitações deste estudo. Em primeiro lugar o fato de a aplicação do questionário ter acontecido via formulário do *Google Forms* encaminhado por meio eletrônico, o que permitiu aos participantes responder de acordo com seu tempo, porém, pode reduzir a espontaneidade das respostas, no entanto, devido às restrições impostas pela pandemia da COVID-19 na época da aplicação, essa ação não pôde ser realizada de forma presencial. Outro aspecto limitante foi a impossibilidade de aplicar uma metodologia mais abrangente, como entrevistas, pois poderia fornecer dados mais amplos que aqueles obtidos nos questionários, mas o período pandêmico e o tamanho amostral limitaram as possibilidades metodológicas do estudo.

Como ponto forte destacamos a amplitude quantitativa e qualitativa da amostra. Quantitativa devido ao elevado número de respondentes dos questionários, e qualitativa devido as diversas cidades onde os alunos residiam, uma vez que o estudo foi realizado em toda a CRE Itapaci permitindo uma captura ampla da realidade.

Outro ponto forte foi a escolha em incluir alunos com Necessidades Educacionais Especiais diversas. A maioria dos estudos realizados opta por analisar apenas um tipo de deficiência ou NEE, o que é indicativo de valorização da condição de deficiência e não do ser humano. Na prática, não é possível escolher qual aluno, com qual tipo de deficiência será alocado, ou não, em cada sala, e mais ainda, na vida os indivíduos devem ser inseridos todos, com suas diferenças, limitações, possibilidades, etc. Estudar um grupo isolado, reforça o entendimento do indivíduo ou grupo, já descolado dos demais, ou do comum. Deste modo, este estudo, teve a intenção de entender todos os alunos, inseridos nas suas realidades.

Em estudos futuros, sugere-se a ampliação dos instrumentos de coletas de dados, inserindo entrevistas, grupos focais ou outras metodologias que possam dar mais profundidade à coleta de dados.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa intitulada "O Escrito, o Dito e o Feito: Diagnóstico da Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas Aulas de Educação Física" representa um esforço significativo para compreender a dinâmica da inclusão de alunos com NEE no contexto das aulas de Educação Física. Ao longo desta dissertação, foram empreendidos vários estudos para investigar a convergência entre as teorias, as práticas documentadas e a implementação real da inclusão desses alunos em um ambiente de aprendizagem.

Os resultados obtidos nessa pesquisa, por meio da análise das práticas e das percepções dos docentes, dos pais e dos próprios alunos, proporcionaram um panorama das complexidades enfrentadas na busca pela inclusão efetiva. Através do "escrito", ou seja, das legislações, foi possível delinear as bases teóricas e as expectativas para a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF. O "dito", que representa as visões e percepções expressas pelos professores, enriqueceu nossa compreensão sobre as barreiras percebidas e os desafios encontrados durante a implementação da inclusão em suas atitudes e prática na escola. O "feito", refletindo nas práticas reais observadas nas aulas sob a ótica dos pais e estudantes com NEE, lançou luz sobre a discrepância entre o que é teoricamente esperado e o que é realmente alcançado.

As descobertas desta pesquisa apontam para a necessidade de uma abordagem mais abrangente e integrada para a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física. Ficou evidente que a inclusão não é apenas uma questão de seguir as orientações escritas; ela requer adaptações flexíveis, conscientização, desenvolvimento profissional contínuo, mudança atitudinal e comportamental, e sobretudo, colaboração entre todos os agentes da comunidade escolar. Torna-se importante a disseminação de abordagens que considerem as necessidades individuais dos alunos, a construção de um ambiente inclusivo e a promoção da participação ativa.

Ao concluir o estudo analisando os objetivos propostos para os professores, expõem-se que os resultados desta pesquisa revelaram que os professores de Educação Física demonstram uma intencionalidade positiva e favorável em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas. Suas percepções refletem um desejo sincero de criar um ambiente inclusivo e proporcionar oportunidades equitativas para todos os alunos. No entanto, a materialização dessa intenção muitas vezes esbarra em desafios estruturais e de recursos, bem como na falta de formação específica para lidar com a diversidade de necessidades presentes na sala de aula. Esses obstáculos tangíveis, aliados à necessidade de uma abordagem pedagógica diferenciada, apontam para a complexidade do processo de inclusão efetiva. Assim, para alcançar uma inclusão genuína e eficaz, são necessários não apenas a vontade e a atitude

positiva dos professores, mas também o apoio institucional, a formação contínua e a adaptação das práticas educacionais de modo a abraçar verdadeiramente a diversidade.

Quanto aos objetivos traçados para os pais ou responsável legal do aluno com NEE, os resultados evidenciaram que os mesmos nutrem uma perspectiva valorosa acerca das aulas de Educação Física na unidade escolar. Suas vozes revelam um apreço pela inclusão de seus filhos nesse contexto, sendo destacado o potencial das aulas para o desenvolvimento físico, social e emocional de suas crianças. Os relatos desses pais enaltecem os esforços do professor de EF em criar um ambiente acolhedor e adaptado, onde seus filhos são encorajados a participar ativamente, no entanto, também há uma preocupação em relação à necessidade de uma abordagem mais individualizada e adaptada que considere as necessidades específicas de cada aluno.

Por fim, os resultados os resultados diante da perspectiva dos estudantes com NEE sobre as aulas de EF na unidade escolar. Suas vozes ecoam o desejo por uma inclusão plena e participativa, enfatizando a importância de conteúdos variados e adaptados que levem em consideração suas necessidades individuais. Esses alunos compartilham anseios por igualdade de oportunidades no engajamento das atividades, evidenciando um desejo genuíno por uma participação ativa e direta. Suas aspirações convergem para um ambiente em que possam compartilhar da mesma quadra e vivenciar as experiências junto com seus colegas, em contraste à exclusão na sala de aula ou no canto da quadra. Essas vozes ressoam com a necessidade de se construir um ambiente inclusivo que promova a autonomia, a colaboração e a realização plena.

Diante disso, a pesquisa contribui não apenas para o entendimento teórico da inclusão de alunos com NEE, mas também oferece percepções práticas para educadores, formuladores de políticas e demais envolvidos na área da Educação Física. Essa investigação pode servir como um ponto de partida para futuras intervenções, programas de desenvolvimento profissional e reformas nas abordagens pedagógicas, com o objetivo último de promover a inclusão genuína e eficaz dos alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física.

9. REFERÊNCIAS

BATALHA, Eliana Ratto de Castro. **Recomendações técnicas para construção dos produtos educacionais**. 2019. 44 f.: il. Guia (Produto Educacional de Mestrado) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Câmpus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias da Educação, 2019.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011. Disponível em: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkozje\)\)/reference/referencespapers.aspx?referencid=1568212](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkozje))/reference/referencespapers.aspx?referencid=1568212) . Acesso em 23 de agosto de 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal da República**, DF: Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 02 abril. 2023

CARMO, Bruno Cleiton Macedo do; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira; MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e113/ 1–28, 2019. DOI: 10.5902/1984686X39223. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39223>. Acesso em: 27 abr. 2023.

FIGUEIREDO, Priscila Rezende Pereira; MANCINI, Marisa Cotta; BRANDÃO, Marina de Brito. “Vai jogar?” Fatores que influenciam a participação de adolescentes com paralisia cerebral na educação física escolar. **Movimento**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 801–814, 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.79926. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/79926>. Acesso em: 24 ago. 2023.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da capes: o que há além da forma? **Educação profissional e tecnológica em revista**, V. 5, nº 2, 2021. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. DOI: <https://doi.org/10.36524/profept.v5i2.1229> Disponível em: <file:///C:/Users/Fernando/Downloads/1229-Texto%20do%20artigo-5056-1-10-20210923.pdf> . Acesso em: 26 de agosto de 2023.

FURTADO, Otávio Luis Piva da Cunha; MORATO, Márcio Pereira; GUTIERREZ, Gustavo Luis; ALVES, Maria Luiza Tanure. A participação de jovens com deficiência visual em aulas de Educação Física: experiências na rede regular e em instituições especializadas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, 2019. DOI: 10.5216/rpp.v22.51682. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/51682>. Acesso em: 24 ago. 2023.

LARA, Fabiane; PINTO, Celeida. A importância da educação física como forma inclusiva numa perspectiva docente. **Universitas: Ciências da Saúde**, v. 15, p. 67, 2017. DOI: 10.5102/ucs.v15i1.4293.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos educacionais em mestrados profissionais na área de ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. 7º Congresso Ibero-Americano em investigação qualitativa. **Atas CIAIQ**, V. 1, Fortaleza, 2018.

LOCATELLI, Aline. ROSA, Cleci Terezinha Werner da. Produtos educacionais: características da atuação docente retratada na I Mostra Gaúcha. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 197–210, 2015. DOI: 10.5216/rp.v26i1.37990. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/37990> . Acesso em: 7 jul. 2023.

MAKHOUL, Carmem Susana. **Educação Física e inclusão em escolas estaduais de Goiás**. Dissertação 133 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás, 2007.

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

NACIF, Marcella Fernandes Paticcié et al. Educação Física Escolar: Percepções do Aluno com Deficiência 1. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 111-124, mar. 2016. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000100111&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 ago. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100009>.

ONU Brasil. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/resources/publications> Acesso em 07 julho de 2023.

ONU Brasil. Organização das Nações Unidas do Brasil. **A Agenda 2030**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030> . Acesso em: 06 de julho de 2023.

PINTO, Felipe Gonçalves; PEREIRA, Taís Silva. Produtos educacionais de filosofia: a produção do mestrado profissional e seu contexto. *Revista O que nos faz pensar*, v. 28, n. 44, p. 108-132, 2019. DOI: <https://doi.org/10.32334/oqnpf.2019n44a673>.

RIZZATTI, Ivanise Maria.; MENDONÇA, Andrea Pereira.; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B. Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S.; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>>. Acesso em: 26 de agosto de 2023.

SALEND, Spencer. J. **Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices**. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SOUSA, Adão Rodrigues de; JUNIOR, José Carlos Guimarães; SANTANA, Marttem Costa de; SANTOS, Laurita Christina Bonfim; SILVA, Jadilson Marinho da; SILVA, Wellynton Rodrigues da; SANTOS, Jefferson Davi Ferreira dos; FREITAS, Daiana Vincunha Lira; ARAÚJO, Jânio Alexandre de. A importância da formação do professor de educação física para crianças com deficiência no Ensino Fundamental. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 11, n. 17, pág. e65111738940, 2022. DOI: 10.33448/rsd-

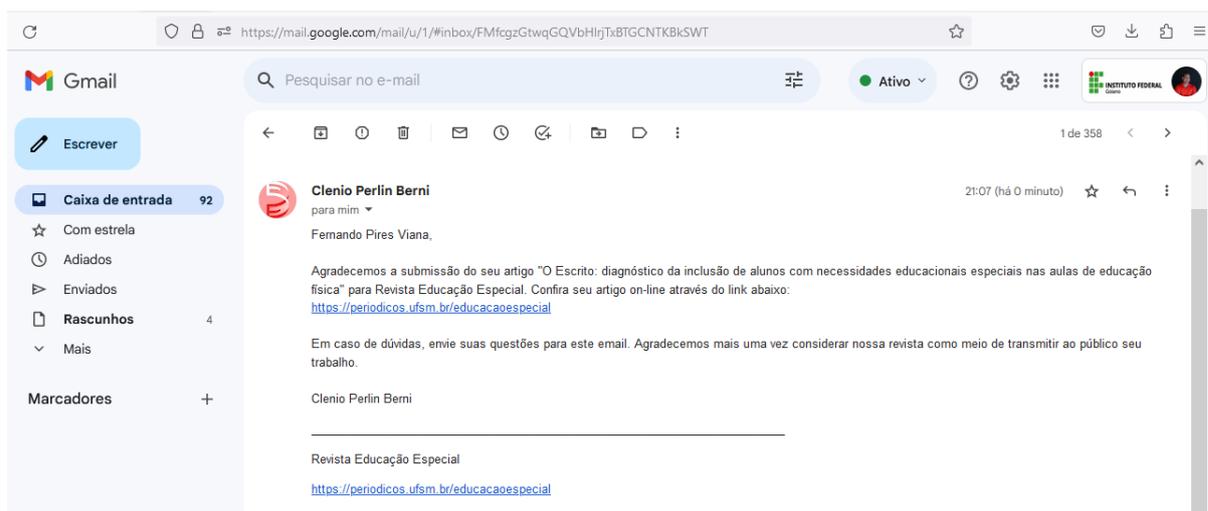
v11i17.38940. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38940>. Acesso em: 1 fev. 2023.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília: UNESCO, 2019. 47 p. il. ISBN: 978-85-7652-245-41.

UNICEF. United Nations International Children's Emergency Fund. *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. 1989. Disponível em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

UNICEF. United Nations International Children's Emergency Fund. *Trajatória de sucesso escolar, caderno de recomendação – educação inclusiva*. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/19441/file/educacao-inclusiva.pdf> Acesso em: 06 de julho de 2023.

ANEXOS

ANEXO 1: Comprovante de submissão do artigo de revisão de literatura na Revista Eletrônica Educação Especial

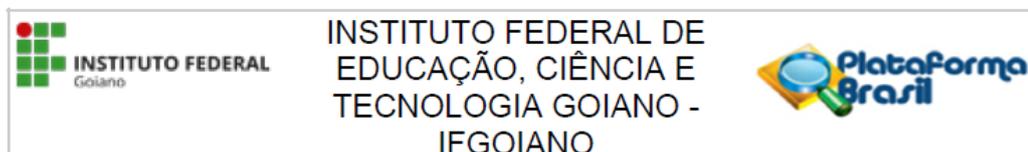
The screenshot shows a Gmail interface with the following elements:

- Header:** Gmail logo, search bar with "Pesquisar no e-mail", and user profile for "INSTITUTO FEDERAL de Goiás".
- Left Sidebar:** "Escrever" button, "Caixa de entrada 92", "Com estrela", "Adiados", "Enviados", "Rascunhos 4", "Mais", and "Marcadores +".
- Email Content:**
 - From:** Clenio Perlin Berni (para mim)
 - To:** Fernando Pires Viana,
 - Text:**

Agradecemos a submissão do seu artigo "O Escrito: diagnóstico da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física" para Revista Educação Especial. Confira seu artigo on-line através do link abaixo:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>

Em caso de dúvidas, envie suas questões para este email. Agradecemos mais uma vez considerar nossa revista como meio de transmitir ao público seu trabalho.
 - Signature:** Clenio Perlin Berni
 - Footer:** Revista Educação Especial
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>

ANEXO 2: Parecer de Aprovação do Projeto de Pesquisa junto ao Comitê de Ética e Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O escrito, o dito e o feito: diagnóstico da inclusão e qualidade de vida de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física.

Pesquisador: FERNANDO PIRES VIANA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57286922.3.0000.0036

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - IFGoiano

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.527.189

Apresentação do Projeto:

Para alcançar os resultados propostos a referente investigação trata-se de uma pesquisa de cunho quali/quantitativa que se concentra em coletar e analisar tanto dados quantitativos como qualitativos em um único estudo (CRESWELL, 2007), de natureza aplicada, sendo quanto aos objetivos analítica, uma vez que tenta explicar informações coletadas no contexto de um grupo ou população (FONTELLES, 2009) e desenvolvida por procedimentos de levantamento

Objetivo da Pesquisa:

objetivo geral:

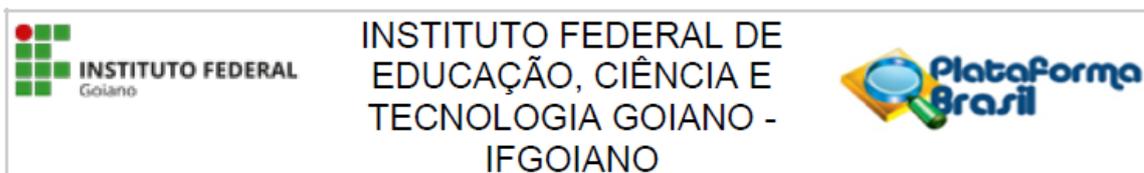
Analisar a inclusão nas aulas de educação física vivenciado pelos estudantes com necessidades educacionais especiais e suas relações com a qualidade de vida.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Relata-se: "Esta pesquisa apresenta riscos mínimos, porém, existe a possibilidade de contágio por COVID 19; possibilidade dos participantes se sentirem constrangidos ou cansados ao responder os questionários; possibilidade de acontecer alguma intercorrência relacionada a saúde dos participantes e possibilidade de se sentirem desconfortáveis ou incomodados. Na busca de minimizar os riscos citados, serão adotados os seguintes critérios para a pesquisa: Para o risco

Endereço: Rua 88, n°280
 Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 5.527.189

Outros	lentino.pdf	16:26:00	VIANA	Aceito
Outros	Questionario_SF_36.pdf	26/03/2022 21:48:50	FERNANDO PIRES VIANA	Aceito
Outros	Questionario_Kiddo_KINDL.pdf	26/03/2022 21:46:59	FERNANDO PIRES VIANA	Aceito
Outros	Questionario_de_Avaliacao_do_Produto_Educacional.pdf	26/03/2022 21:45:25	FERNANDO PIRES VIANA	Aceito
Outros	Questionario_percepcao_dos_estudantes_sobre_as_aulas_de_educacao_fisica.pdf	26/03/2022 21:44:09	FERNANDO PIRES VIANA	Aceito
Outros	Questionario_percepcao_dos_pais_ou_responsavel_legal_sobre_as_aulas_de_educacao_fisica.pdf	26/03/2022 21:41:39	FERNANDO PIRES VIANA	Aceito
Outros	Questionario_percepcao_e_atuacao_do_professor_de_educacao_fisica.pdf	26/03/2022 21:37:29	FERNANDO PIRES VIANA	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_Interprete_Libras.pdf	26/03/2022 21:34:46	FERNANDO PIRES VIANA	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_de_Instituicao_Participante.pdf	26/03/2022 21:16:35	FERNANDO PIRES VIANA	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_Pesquisador.pdf	26/03/2022 21:07:28	FERNANDO PIRES VIANA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	26/03/2022 20:58:57	FERNANDO PIRES VIANA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 14 de Julho de 2022

Assinado por:
Adriane da Silveira Gomes
(Coordenador(a))

Endereço: Rua 88, n°280
Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

APÊNDICE 2: Questionário Percepção e Atuação do Professor de Educação Física no Processo de Inclusão



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CAMPUS URUTAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPG-ENEB)

Questionário Percepção e Atuação do Professor de Educação Física no Processo de Inclusão



Prezado (a) professor (a) de Educação Física,

Esta pesquisa faz parte do estudo “O escrito, o dito e o feito: diagnóstico da inclusão e qualidade de vida de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física” e tem como pesquisador responsável o Mestrando Fernando Pires Viana (fernando.viana@estudante.ifgoiano.edu.br), sob orientação da Professora Dr^a. Grassyara Pinho Tolentino (grassyara.tolentino@ifgoiano.edu.br).

Este questionário se propõe a investigar e descrever a percepção e atuação dos professores de educação física envolvidos no processo de inclusão de alunos com deficiência. Os dados serão coletados com professores do Componente Curricular Educação Física das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino de Goiás jurisdicionadas à Coordenação Regional de Educação de Itapaci Goiás.

É importante ressaltar que seus dados não serão publicizados. Apenas serão apresentados os resultados agregados da pesquisa. Sua privacidade será garantida. Por entender que este estudo tem uma relevância acadêmica, espera-se produzir mais conhecimento acerca do assunto pesquisado.

Desde já agradecemos pela disponibilidade e pedimos que seja sincero (a) nas respostas.

OBSERVAÇÃO: o questionário é de fácil compreensão. Apresenta questões objetivas onde você deverá marcar uma ou mais das alternativas (quando for permitido marcar mais de uma questão estará descrito abaixo da pergunta); e também apresenta questões dissertativas, nessas você deverá escrever sua resposta.

1 - Unidade Escolar que leciona educação física: (a coleta do nome da escola servirá apenas para organização da pesquisa, não será utilizado para outro fim. Esse dado será mantido em sigilo e somente o pesquisador responsável terá acesso)

Resposta: _____

2 - Qual a sua formação acadêmica? (pode ser marcado mais de uma opção)

- a) Licenciatura em Educação Física;
- b) Bacharel em Educação Física;

- c) Licenciatura Plena em Educação Física;
- d) Outro Curso.

3 – Possui algum de especialização?

- a) Sim;
- b) Não.

4 - Possui algum tipo de especialização em educação física adaptada (inclusão)?

- a) Sim;
- b) Não.

5 - Há quanto tempo você leciona na escola pública?

Resposta: _____ ano (s).

6 - Você já participou de algum curso de curta duração para atualização profissional relacionado a inclusão?

- a) Sim;
- b) Não.

Caso sua resposta seja “sim” assinale abaixo um dos itens:

- a) Libras;
- b) Superdotação e Altas habilidades;
- c) Ledor Transcritor;
- d) Outro: _____

Seção 2: Percepção dos professores de educação física no processo de inclusão Social

Nas questões seguintes o questionário estará trabalhando com grau de concordância, sendo assim:

- Quando você concordar totalmente com a afirmativa marque Concordo Totalmente;
- Quando você concordar mais que discordar com a afirmativa marque Concordo Parcialmente;
- Quando você discordar totalmente da afirmativa marque Discordo Totalmente;
- Quando você discordar mais que concordar com a afirmativa marque Discordo Parcialmente.

OBSERVAÇÃO: Para responder as questões abaixo você deverá assinalar apenas 1 (uma) das alternativas.

1 - Sinto-me preparado para ministrar aulas de educação física para turmas que tenham estudantes com necessidades educacionais especiais.

- a) Concordo Totalmente;
- b) Concordo Parcialmente;
- c) Discordo Totalmente;
- d) Discordo Parcialmente.

2 - Estudantes com necessidades educacionais especiais devem ser inseridos em turmas do Ensino Regular.

- a) Concordo Totalmente;
- b) Concordo Parcialmente;
- c) Discordo Totalmente;
- d) Discordo Parcialmente.

3 - Em minhas aulas de educação física ocorre a inclusão do(s) meu(s) aluno(s) com necessidades educacionais especiais.

- a) Concordo Totalmente;
- b) Concordo Parcialmente;
- c) Discordo Totalmente;
- d) Discordo Parcialmente.

4 - Em minhas aulas de educação física considero que a comunicação professor/aluno com necessidade educacional especial ocorre de forma efetiva. (deve-se observar aqui os quesitos: Línguas de Sinais - Libras; Sistema Braille ou outra forma de comunicação).

- a) Concordo Totalmente;
- b) Concordo Parcialmente;
- c) Discordo Totalmente;
- d) Discordo Parcialmente.

Seção 3: Percepção dos professores diante da inclusão na educação física para a construção do conhecimento

1 - Considero que tenho conhecimento/informações sobre as limitações que as deficiências dos meus alunos com Necessidades Educacionais Especiais provocam.

- a) Concordo Totalmente;
- b) Concordo Parcialmente;
- c) Discordo Totalmente;
- d) Discordo Parcialmente.

2 - Recebo orientação/instrução pedagógica por parte de minha Unidade Escolar para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais em minhas aulas de educação física.

- a) Concordo Totalmente;
- b) Concordo Parcialmente;
- c) Discordo Totalmente;
- d) Discordo Parcialmente.

3 - Quando recebo um aluno com necessidades educacionais especiais em minha turma, procuro estudar, adquirir conhecimentos no como agir diante da Necessidade de tal estudante.

- a) Concordo Totalmente;
- b) Concordo Parcialmente;
- c) Discordo Totalmente;
- d) Discordo Parcialmente.

4 - Já tive acesso a Leis que respaldam a inclusão de Estudantes com necessidades educacionais especiais nas Unidades Escolares.

- a) Concordo Totalmente;
- b) Concordo Parcialmente;
- c) Discordo Totalmente;
- d) Discordo Parcialmente.

Seção 4: Ações do professor de educação física diante de estudantes com necessidades educacionais especiais

1 - Em minha Unidade Escolar para as aulas de educação física, planejo/organizo programas de atendimento individualizado para estudantes com necessidades educacionais especiais.

- a) Concordo Totalmente;
- b) Concordo Parcialmente;
- c) Discordo Totalmente;
- d) Discordo Parcialmente.

2 - Em minhas aulas de educação física ou programa individualizado utilizo estratégias variadas para que estudantes com necessidades educacionais especiais cumpram os objetivos específicos de tal aula.

- a) Concordo Totalmente;
- b) Concordo Parcialmente;
- c) Discordo Totalmente;
- d) Discordo Parcialmente.

3 - Em minhas aulas práticas de educação física, confecciono e utilizo materiais didáticos adaptados visando dinamizar e promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

- a) Concordo Totalmente;
- b) Concordo Parcialmente;
- c) Discordo Totalmente;
- d) Discordo Parcialmente.

4 - Em minhas aulas de educação física procuro organizar atividades para que todos os estudantes adquiram conhecimentos acerca das Necessidades Educacionais Especiais e sejam promotores da inclusão.

- a) Concordo Totalmente;
- b) Concordo Parcialmente;
- c) Discordo Totalmente;
- d) Discordo Parcialmente.

Fonte: Autoria própria (2022).

APÊNDICE 3: Questionário Percepção dos Pais ou Responsável Legal Sobre as Aulas de Educação Física



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CAMPUS URUTAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPG-ENEB)

Questionário percepção dos pais ou responsável legal sobre as aulas de Educação Física

Prezados (as) pais ou responsável legal,

Esta pesquisa faz parte do estudo "O escrito, o dito e o feito: diagnóstico da inclusão e qualidade de vida de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física" e tem como pesquisador responsável o Mestrando Fernando Pires Viana (Fernando.viana@estudante.ifgoiano.edu.br), sob orientação da Professora Dr^a. Grassyara Pinho Tolentino (grassyara.tolentino@ifgoiano.edu.br).

Este questionário se propõe a pesquisar como estão acontecendo as aulas de Educação Física na escola na escola que seu/sua filho (a) estuda.

É importante ressaltar que os dados de vocês não serão publicizados. Apenas serão apresentados os resultados agregados da pesquisa. Sua privacidade será garantida. Por entender que este estudo tem uma relevância acadêmica, espera-se produzir mais conhecimento acerca do assunto pesquisado.

Desde já agradecemos pela disponibilidade e pedimos que seja sincero (a) nas respostas.

OBSERVAÇÃO: o questionário é de fácil compreensão. Apresenta questões objetivas onde você deverá marcar uma das alternativas e também apresenta questões dissertativas, nessas você deverá escrever sua resposta.

Unidade Escolar que o estudante está matriculado:

Resposta: _____

Nome do estudante:

Resposta: _____

Nome do pai, mãe ou responsável legal:

Resposta: _____

(a coleta dos dados acima servirá apenas para organização da pesquisa, não será utilizado para outro fim. Esses dados serão mantidos em sigilo e somente o pesquisador responsável terá acesso)

1. Primeiramente, gostaríamos de saber um pouco sobre as aulas de Educação Física do seu/sua filho (a):

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. Seu/sua filho (a) participa aulas teóricas de Educação Física na escola?	<input type="checkbox"/>				
2. Seu/sua filho (a) participa aulas práticas de Educação Física na escola?	<input type="checkbox"/>				
3. As aulas de Educação Física contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora do seu/sua filho (a)?	<input type="checkbox"/>				

2. Sobre a vivência do seu/sua filho (a) com os colegas de escola nas aulas de Educação Física...

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. Seu/sua filho (a) interage, brinca com as outras crianças na escola?	<input type="checkbox"/>				
2. Seu/sua filho (a) já sofreu algum tipo de preconceito por parte de um colega da escola?	<input type="checkbox"/>				
3. Seu/sua filho (a) recebe visita em casa de algum colega da escola?	<input type="checkbox"/>				

3. Sobre as atividades e eventos realizadas na escola...

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. Seu/sua filho (a) participa de algum projeto da escola (exemplo: desporto, jogos, música, artes...)	<input type="checkbox"/>				
2. Seu/sua filho (a) participa das festas e eventos de datas comemorativas na escola?	<input type="checkbox"/>				
3. A escola do seu/sua filho (a) promove eventos sobre a inclusão?	<input type="checkbox"/>				
4. A escola do seu/sua filho (a) promove eventos sobre a saúde e qualidade de vida?	<input type="checkbox"/>				

4. Sobre o professor de Educação Física...

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. Ele se preocupa se todos os alunos estão participando da aula?	<input type="checkbox"/>				
3. Ele inclui seu/sua filho (a) nas brincadeiras e jogos das aulas?	<input type="checkbox"/>				

<p>6 – Na Unidade Escolar que o (a) estudante do qual eu sou responsável estuda as condições de acessibilidade são satisfatórias.</p> <p>OBSERVAÇÃO: entende-se por acessibilidade como a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Exemplo: rampas, banheiros adaptados, etc.</p>	
Sim	Não
<p>Justifique:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

<p>7 – Se você pudesse dar uma dica sobre o que o professor de Educação Física do seu/sua filho (a) deveria trabalhar na aula, o que você diria a ele?</p>
<p>Resposta:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Fonte: Autoria própria (2022).

APÊNDICE 4: Questionário Percepção dos Estudantes Sobre as Aulas de Educação Física



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CAMPUS URUTAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPG-ENEB)

Questionário percepção dos estudantes sobre as aulas de Educação Física

Prezados (as) estudante,

Esta pesquisa faz parte do estudo “O escrito, o dito e o feito: diagnóstico da inclusão e qualidade de vida de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física” e tem como pesquisador responsável o Mestrando Fernando Pires Viana (fernando.viana@estudante.ifgoiano.edu.br), sob orientação da Professora Dr^a. Grassyara Pinho Tolentino (grassyara.tolentino@ifgoiano.edu.br).

Este questionário se propõe a pesquisar como estão acontecendo as aulas de Educação Física na Escola que você estuda.

É importante ressaltar que os dados de vocês não serão publicizados. Apenas serão apresentados os resultados agregados da pesquisa. Sua privacidade será garantida. Por entender que este estudo tem uma relevância acadêmica, espera-se produzir mais conhecimento acerca do assunto pesquisado.

Desde já agradecemos pela disponibilidade e pedimos que seja sincero (a) nas respostas.

OBSERVAÇÃO: o questionário é de fácil compreensão. Apresenta questões objetivas onde você deverá marcar uma das alternativas e também apresenta questões dissertativas, nessas você deverá escrever sua resposta.

Unidade Escolar que o estudante está matriculado:

Resposta: _____

Nome do estudante:

Resposta: _____

Nome do pai, mãe ou responsável legal:

Resposta: _____

(a coleta dos dados acima servirá apenas para organização da pesquisa, não será utilizado para outro fim. Esses dados serão mantidos em sigilo e somente o pesquisador responsável terá acesso)

1. Primeiramente, gostaríamos de saber um pouco sobre as aulas de Educação Física:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. Elas acontecem na quadra da escola?	<input type="checkbox"/>				
2. Elas são realizadas no horário de aula?	<input type="checkbox"/>				
3. Meninos e meninas participam juntos da aula?	<input type="checkbox"/>				
4. Você participa das aulas de Educação Física na escola?	<input type="checkbox"/>				

2. Sobre sua vivência com seus colegas nas aulas de Educação Física...

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. Seus colegas te respeitam durante a realização das atividades?	<input type="checkbox"/>				
2. Você e seus colegas trocam ideias durante as aulas?	<input type="checkbox"/>				
3. Você se sente sozinho durante as aulas?	<input type="checkbox"/>				
4. Você se sente bem e feliz em participar das aulas?	<input type="checkbox"/>				

3. Sobre as atividades planejadas e realizadas na aula de Educação Física...

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. As aulas possuem conteúdos variados?	<input type="checkbox"/>				
2. As aulas de educação física são divertidas ?	<input type="checkbox"/>				
3. As aulas possuem atividades adaptadas para que você possa participar?	<input type="checkbox"/>				
4. A aula te ajuda a aprender como melhorar sua saúde?	<input type="checkbox"/>				

4. Sobre o professor de Educação Física...

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. Ele se preocupa se todos os alunos estão participando da aula?	<input type="checkbox"/>				
2. Ele presta atenção se minhas habilidades estão progredindo?	<input type="checkbox"/>				
3. Ele leva materiais adaptados para que todos os alunos possam participar da aula?	<input type="checkbox"/>				
4. Ele promove reflexões sobre a inclusão de todos nas aulas?	<input type="checkbox"/>				

5 – Você gosta das aulas de Educação Física na escola?

Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Mais ou menos <input type="checkbox"/>
Justifique:		
<hr/>		

7 – Se você pudesse dar uma dica ou pedir ao seu professor de Educação Física o que ele deveria trabalhar na aula, o que você diria a ele?

Resposta:
<hr/>
<hr/>
<hr/>
<hr/>

Fonte: Autoria própria (2022).

APÊNDICE 5: Guia de Orientações: ações para evitar o capacitismo e a pedagogia do habilitado nas aulas de educação física



APÊNDICE 6: Questionário de Avaliação do Produto Educacional



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CAMPUS URUTAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPG-ENEB)

Questionário de Avaliação do Produto Educacional

Prezado (a) professor (a) de Educação Física,

Esta pesquisa faz parte do estudo “O escrito, o dito e o feito: diagnóstico da inclusão e qualidade de vida de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física” e tem como pesquisador responsável o Mestrando Fernando Pires Viana (fernando.viana@estudante.ifgoiano.edu.br), sob orientação da Professora Dr^a. Grassyara Pinho Tolentino (grassyara.tolentino@ifgoiano.edu.br).

Este questionário se propõe a avaliar um produto educacional elaborado durante a pesquisa como material didático alternativo para a atuação frente a estudantes com necessidades educacionais especiais com enfoque na disciplina educação física.

É importante ressaltar que seus dados não serão publicizados. Apenas serão apresentados os resultados agregados da pesquisa. Sua privacidade será garantida. Por entender que este estudo tem uma relevância acadêmica, espera-se produzir mais conhecimento acerca do assunto pesquisado.

Desde já agradecemos pela disponibilidade e pedimos que seja sincero (a) nas respostas.

OBSERVAÇÃO: o questionário é de fácil compreensão. Apresenta questões objetivas onde você deverá marcar uma das alternativas e também apresenta questões dissertativas, nessas você deverá escrever sua resposta.

1 - Unidade Escolar que leciona educação física: (a coleta do nome da escola servirá apenas para organização da pesquisa, não será utilizado para outro fim. Esse dado será mantido em sigilo e somente o pesquisador responsável terá acesso)

Resposta: _____

2 – Nome _____

3 – Email: _____

Seção 1: Avaliação do Produto Educacional nos aspectos de sua confecção

Nas questões seguintes o questionário estará trabalhando com grau de classificação, sendo assim:

- Classifique o Produto Educacional observando cada aspecto mencionado de acordo com sua visão.

OBSERVAÇÃO: Para responder as questões abaixo você deverá assinalar apenas 1 (uma) das alternativas.

1 – Quanto ao aspecto conteúdo:				
Excelente <input type="checkbox"/>	Muito bom <input type="checkbox"/>	Bom <input type="checkbox"/>	Razoável <input type="checkbox"/>	Ruim <input type="checkbox"/>

2 – Quanto ao aspecto linguagem:				
Excelente <input type="checkbox"/>	Muito bom <input type="checkbox"/>	Bom <input type="checkbox"/>	Razoável <input type="checkbox"/>	Ruim <input type="checkbox"/>

3 – Quanto ao aspecto ilustração / animação:				
Excelente <input type="checkbox"/>	Muito bom <input type="checkbox"/>	Bom <input type="checkbox"/>	Razoável <input type="checkbox"/>	Ruim <input type="checkbox"/>

4 – QUANTO AO ASPECTO ESTÉTICA / ORGANIZAÇÃO:				
Excelente <input type="checkbox"/>	Muito bom <input type="checkbox"/>	Bom <input type="checkbox"/>	Razoável <input type="checkbox"/>	Ruim <input type="checkbox"/>

5 – Quanto ao aspecto utilidade do conteúdo para suas aulas:				
Excelente <input type="checkbox"/>	Muito bom <input type="checkbox"/>	Bom <input type="checkbox"/>	Razoável <input type="checkbox"/>	Ruim <input type="checkbox"/>

6 – O conteúdo do produto educacional agrega conhecimento sobre as temáticas inclusão e qualidade de vida?				
Excelente <input type="checkbox"/>	Muito bom <input type="checkbox"/>	Bom <input type="checkbox"/>	Razoável <input type="checkbox"/>	Ruim <input type="checkbox"/>

Seção 2: Avaliação do Produto Educacional no aspecto utilidade para atuação profissional nas aulas de Educação Física

Nas questões seguintes o questionário estará trabalhando com grau de classificação, sendo assim:

- Classifique o Produto Educacional observando cada aspecto de acordo com sua visão.

OBSERVAÇÃO: Para responder as questões abaixo você deverá assinalar apenas 1 (uma) das alternativas.

1 – Você considera que o Produto Educacional possui que nível de utilidade para o planejamento de suas aulas de Educação Física?				
Extremamente útil	Muito útil	Útil	Pouco Útil	Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 – Você considera que o Produto Educacional possui que nível de utilidade para sua atuação frente a alunos com Necessidades Educacionais Especiais?				
Extremamente útil	Muito útil	Útil	Pouco Útil	Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 – Você considera que o Produto Educacional possui que nível de utilidade para a promoção da inclusão na sua escola?				
Extremamente útil	Muito útil	Útil	Pouco Útil	Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Seção 3: Avaliação do Produto Educacional - aspectos gerais

Nas questões seguintes o questionário estará trabalhando com grau de afirmação ou negação, sendo assim:

- Classifique o Produto Educacional observando cada aspecto de acordo com sua visão.

OBSERVAÇÃO: Para responder as questões abaixo você deverá assinalar apenas 1 (uma) das alternativas.

1 – Você utilizaria o Produto Educacional como suporte para o planejamento de suas aulas de Educação Física na escola?

Sim

Não

Justifique:

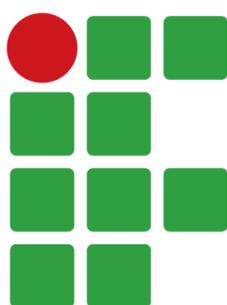
2 – Você recomendaria o Produto Educacional para professores que atuam nas aulas de Educação Física na escola?

Sim

Não

Justifique:

Fonte: Autoria própria (2022).



**INSTITUTO
FEDERAL**

Goiano

Campus
Urutaí