

## **O Educando com deficiência e a Educação Física: uma pesquisa bibliográfica sobre a Educação Inclusiva**

**Josiane Cardoso Santos Barbosa<sup>1</sup>**

**Rodrigo de Magalhães Vianna<sup>2</sup>**

**Resumo:** Definiu-se como tema a inclusão de educandos com deficiências nas aulas de Educação Física Escolar (EFE). O objetivo geral do estudo foi analisar as práticas de inclusão nas aulas de Educação Física em escolas públicas e privadas no Brasil. Optou-se pelo emprego do procedimento metodológico da pesquisa bibliográfica, caracterizada como exploratória quanto aos seus objetivos e com abordagem qualitativa. Foram obtidos quatro estudos na base de dados Portal de Periódicos CAPES. Concluiu-se, após a realização da pesquisa, que as possibilidades de atuação do professor de EFE para a inclusão de educandos com deficiência devem ser pautadas na educação continuada, na busca pela concretização dos instrumentos normativos para a prática inclusiva e na adaptação de atividades, objetivando o aumento da participação dos educandos que, por sua vez, possibilitará o seu amadurecimento social e o seu melhor desenvolvimento integral.

**Palavras-chave:** Inclusão. Deficiências. Educação Física.

**Abstract:** This research delimited as a theme the rehabilitation of stroke patients in the context of nursing. The question-problem was: what are the possibilities of professional nursing in the rehabilitation process of patients with post-stroke sequelae? The general objective was to highlight the positive impacts of rehabilitation for stroke patients. The specific objectives were to explain conceptually the causes, symptoms, and consequences of stroke; to understand the effects of public health policies aimed at the object of study of this research; and to present the evidence found in the specialized literature regarding the performance of nursing professionals in rehabilitation. We chose the methodological procedure of bibliographic research, exploratory as to the objectives and with a qualitative approach.

**Keywords:** Inclusion. Disabilities. Physical Education.

---

<sup>1</sup> Licenciatura plena em educação física – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

<sup>2</sup> Mestrado em educação física - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

## **INTRODUÇÃO**

Mantoan, Pantoja e Fávero (2007) defendem que a aprendizagem é o centro das atividades escolares e o sucesso dos educandos é uma das metas da escola – independentemente do nível de desempenho a que cada um seja capaz de chegar. Acolher as diferenças não é aceitá-las com as suas possibilidades, mas se trata da receptividade diante dos diferentes níveis de desenvolvimento desses educandos.

Assunto amplamente discutido no âmbito científico, de alta relevância e caráter interdisciplinar, a Educação Inclusiva possui bases legais e normativas no Brasil. O Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 versa acerca do dever estatal de não somente garantir o direito de todos à Educação, mas assegurar às pessoas com deficiência as condições para o pleno acesso desse direito (BRASIL, 1988). Uma educação para todos deve priorizar as atividades diversificadas, que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão, de conhecimento e de desempenho, sem que se evidenciem as diferenças de níveis de saber do conteúdo programático.

O papel do educador e de toda a equipe escolar consiste, de antemão, em promover o desenvolvimento pleno do educando. A ação docente e as relações educador-educando, na aprendizagem, devem ser repletas dos significados tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Faz-se necessário que o educador seja um profissional da educação competente, criativo, seguro e com alto grau de autonomia. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), trata de “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (BRASIL, 2018, n.p.). Nesse sentido, a Meta 4.1 estabelece a garantia de que todos os indivíduos, independentemente do gênero, completem o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM) em idade adequada, de forma a obter uma aprendizagem relevante.

No que diz respeito ao ensino de Educação Física para educandos com deficiência, evidências empíricas apontam que a realização de atividades voltadas para a inclusão de um educando com deficiência física se mostrou benéfica não apenas para esse indivíduo como para os colegas de turma (PALMA; ROSSO LEHNHARD, 2012). Desta forma, é possível identificar os impactos positivos da

Educação Inclusiva para o desenvolvimento integral dos educandos como um todo. Nesse mesmo sentido, encontra-se o estudo de Nacif *et al.* (2016), em que se entrevistaram 21 educandos com deficiência intelectual, auditiva, física, visual e múltipla em escolas públicas das redes municipal e estadual em Santos Dumont, no estado de Minas Gerais. Os resultados do estudo evidenciaram que a colaboração entre todos os educandos da turma é um fator decisivo para a inclusão nas aulas de Educação Física (NACIF *et al.*, 2016).

Diante deste contexto, fez-se uma revisão da literatura, que delimitou como tema a inclusão de educandos com deficiências nas aulas de Educação Física. A questão norteadora do estudo foi: quais são as possibilidades de atuação do professor de Educação Física para a inclusão de educandos com deficiência? Tendo, então, como objetivo analisar as práticas de inclusão nas aulas de Educação Física em escolas públicas e privadas no Brasil na literatura acadêmico-científica.

## **MARCO TEÓRICO**

A seguir, serão apresentados os pressupostos teóricos basilares deste estudo. Em “A Educação Inclusiva: percurso histórico para a garantia de direitos das pessoas com deficiência”, será realizada a contextualização histórica da evolução dos direitos sociais das pessoas com deficiência, bem como serão apresentados os principais instrumentos normativos que possibilitaram o estabelecimento legal da educação inclusiva no Brasil. O capítulo seguinte, denominado “A Educação Física Escolar: caminhos de uma ferramenta da socialização no contexto educacional”, se dedicará à apresentação dos caminhos da Educação Física Escolar (EFE) no Brasil, abordando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as abordagens mais recentes da área.

### **A Educação Inclusiva: percurso histórico para a garantia de direitos das pessoas com deficiência**

Ao abordar a educação inclusiva, faz-se necessário, de antemão, identificar em que medida a educação inclusiva é não somente uma conquista, mas uma consequência de uma série de esforços ao longo das décadas. No Brasil, a integração social da pessoa com deficiência possui como base a reação desses indivíduos à

segregação histórica que decorreu, em grande parte, da associação entre a deficiência e a incapacidade ou à fraqueza (GUGLIANO; MENDES; STEIN, 2020). Contudo, as discussões acerca da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade são movimentações observadas em diversos países.

Deve-se ter em mente que a busca pela inclusão social das pessoas com deficiência é, historicamente, recente. Foi apenas após a Segunda Revolução Industrial que pautas como a reabilitação e o tratamento dessas pessoas surgiram (GUGLIANO; MENDES; STEIN, 2020). Pontua-se, contudo, que esse fenômeno não se deu ao acaso. Na primeira metade do século XX, a Europa foi palco de duas guerras com enormes proporções. A Segunda Guerra Mundial, em específico, acarretou um “[...] grande número de ex-combatentes que, retornando da guerra, com algum tipo de sequelas, tinham dificuldade em se reinserir na sociedade” (GUGLIANO; MENDES; STEIN, 2020, p. 11).

Mais à frente, na década de 1970, um marco a nível internacional é a Declaração dos Direitos das Pessoas com deficiência, resolução aprovada em Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas no ano de 1975. De acordo com o documento, as pessoas com deficiência deveriam ter acesso aos serviços de saúde e à integração social (GUGLIANO; MENDES; STEIN, 2020). Ademais, a declaração conceituou a deficiência da seguinte maneira:

A partir desse documento, qualquer indivíduo incapaz de assegurar, por si mesmo, condições devida semelhantes às de outras pessoas, em função de deficiência congênita ou adquirida, que afete as suas atribuições físicas ou mentais, pode ser enquadrado como uma pessoa deficiente. (GUGLIANO, MENDES, STEIN, 2020, p. 12).

Em âmbito nacional, a crítica de Carvalho (2002 *apud* GUGLIANO; MENDES; STEIN, 2020) consiste na demora da garantia de direitos aos cidadãos com deficiência quando se compara o Brasil com outros países tais como, a título de exemplificação, a Inglaterra. De acordo com o autor, enquanto o país europeu passou por um processo de conquista de a) direitos civis; b) direitos políticos; e, por fim, c) direitos sociais, o Brasil, embora tenha tido um processo semelhante na ordem dessas conquistas, teve “uma trajetória com maiores percalços” (GUGLIANO, MENDES, STEIN, 2020, p. 12).

Foi a partir da década de 1980 que o debate sobre a inclusão de pessoas com deficiência foi disseminado na sociedade brasileira, embora a mobilização da

sociedade civil tenha sido iniciada na década anterior. Estes movimentos sociais, alegam Gugliano, Mendes e Stein (2020), demandavam do Estado um posicionamento acerca a) da garantia dos seus direitos sociais e b) da criação de políticas que possibilitassem a igualdade entre as pessoas com e sem deficiência. O debate sobre a saúde das pessoas com deficiência nas instâncias do poder público foi uma das conquistas desses grupos (GUGLIANO; MENDES; STEIN, 2020).

Um marco incontestável resultante dessas articulações entre os movimentos sociais e o Estado é a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88). O Texto Constitucional apresenta alguns dispositivos voltados para a inclusão das pessoas com deficiência, tais como:

a) Os Artigos 3.º e 5.º, que definem como objetivo da República a promoção do bem-estar social e garantem a igualdade de todos os indivíduos perante e lei.

b) O Art. 7.º, inciso (inc.) XXXI, que proíbe as formas de discriminação com os trabalhadores rurais e urbanos com deficiência.

c) Os Artigos. 23, inc. II e 24, inc. XIV, que versam sobre as competências do poder público no que diz respeito à saúde e assistência de pessoas com deficiência, bem como garantem que é de responsabilidade do Estado a “[...] proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1988, p. 25).

Outros instrumentos normativos buscaram complementar o Texto Constitucional ampliando os direitos sociais desses indivíduos, como é o caso da Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência (BRASIL, 1989); o Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta e consolida a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999) e; a Portaria n.º 1.060, de 5 de junho de 2002, do Ministério da Saúde, que aprovou a Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 2002).

Retornando ao Texto Constitucional, um dispositivo de interesse ao presente estudo encontra-se na Seção I do Capítulo III da CF/88, mais especificamente no Art. 208, que determina como obrigação do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 109). Esse dispositivo foi devidamente regulamentado pela Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência – EPD) que

definiu, para todos os efeitos, o conceito de deficiência para o ordenamento jurídico brasileiro:

Art. 2.º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, n.p.).

O Capítulo IV do EPD traça os caminhos do direito à educação, de modo que passa a ser assegurado por lei a existência de um sistema educacional inclusivo a fim de desenvolver as pessoas com deficiência integralmente (BRASIL, 2015). Assim sendo, a Lei dispõe acerca da oferta de Libras no currículo, do aprimoramento dos recursos de acessibilidade para incentivar a permanência das pessoas com deficiência no espaço escolar, do desenvolvimento de projetos político-pedagógicos inclusivos, da adoção de medidas que favoreçam o acesso ao espaço escolar, do uso de recursos pedagógicos de tecnologia assistiva e da formação continuada para que os educadores se especializem a fim de atender as demandas de uma educação inclusiva (BRASIL, 2015).

Evidentemente, é inegável a relevância dos instrumentos normativos apresentados até o momento. Todavia, evidências científicas sugerem que ainda há um longo caminho a ser percorrido para a efetivação de todas as garantias legais conquistadas por esses cidadãos. Na sequência das ideias apresentadas por Guerreiro (2012), considera-se que não basta tornar o espaço escolar acessível somente sob a perspectiva estrutural para que a escola seja um local de inclusão. Para a autora, são necessárias mudanças nos métodos de trabalho, conscientizar toda a comunidade escolar e buscar profissionais especializados (GUERREIRO, 2012).

A crítica sobre a disparidade entre aquilo que está determinado na legislação brasileira e o que efetivamente ocorre nas escolas aparece em outro aporte teórico, conforme lê-se no trecho destacado abaixo:

Destarte, as políticas educacionais na perspectiva inclusiva são resultados de programas que não têm contribuído para uma educação pública de qualidade, quando não há sequer disponibilidade de novos recursos financeiros à Educação Especial, tão necessários para a materialização das ações. Essa questão leva a refletir que em tempos de inclusão escolar, a reconstrução do sistema educacional, no sentido de romper as barreiras de acesso deve garantir permanência e construir conhecimento, indo muito além de implementações de leis; mas isto requer mudanças na estrutura do ensino,

No mesmo sentido, encontra-se a discussão proposta por Silva Neto *et al.* (2018, p. 86), que se referem à Educação Inclusiva como “[...] uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos”. Trata-se, da perspectiva dos pesquisadores, de uma abordagem humanística e democrática, que considera a subjetividade desses indivíduos para promover a sua inserção social (SILVA NETO *et al.*, 2018).

### **A Educação Física Escolar: caminhos de uma ferramenta da socialização no contexto educacional**

A história da evolução da Educação Física, defende Lima (2015), se manteve atrelada às organizações militares e à classe médica até o século XX, período no qual as práticas eugenistas eram dominantes na sociedade brasileira. O ensino de Educação Física se tornou obrigatório ainda durante o Império, quando foi aprovada a Reforma Couto Ferraz e, mais à frente, no ano de 1879, foi aprovada a Reforma Leôncio de Carvalho (LIMA, 2015).

De acordo com Lima (2015), o próximo marco histórico relevante para o Ensino de Educação Física ocorreu nos anos iniciais do século XX:

No início do século XX, a Educação Física, ainda sob o nome de ginástica, foi incluída nos currículos dos Estados da Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo. Nessa mesma época, a educação brasileira sofria uma forte influência do movimento escolanovista, que evidenciou a importância da Educação Física no desenvolvimento integral do ser humano. Essa conjuntura possibilitou que profissionais da educação, na III Conferência Nacional de Educação, em 1929, discutissem os métodos, as práticas e os problemas relativos ao ensino da Educação Física. (LIMA, 2015, p. 248).

A década de 1930, marcada pelo início do desenvolvimentismo varguista, buscou consolidar a Educação como um direito e, conseqüentemente, a EFE alcançou um novo espaço. A Constituição Federal de 1937 (CF/37) incluiu a disciplina no rol de práticas educativas obrigatórias (LIMA, 2015). Lima (2015) alega que até meados dos anos 1970, o caráter tecnicista da educação pública brasileira fez com que a Educação Física tomasse um contorno instrumental, ou seja, “uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno” (LIMA, 2015, p. 250).

A EFE foi conceituada, naquele período, pelo Governo Federal, como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (LIMA, 2015, p. 250). Pode-se observar, diante do trecho em destaque, que as atividades físicas escolares possuíam forte relação com as diretrizes ideológicas do Governo Federal. Lima (2015) sinaliza que, em meio ao tricampeonato de 1970 e ao milagre econômico, houve um forte investimento na Educação Física voltada para as competições esportivas. Diante da ausência de resultados expressivos, o campo se voltou para “o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento” (LIMA, 2015, p. 251).

Na década de 1990, com a aprovação da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Física passou a integrar a proposta pedagógica escolar, sendo componente curricular obrigatório para a Educação Básica (BRASIL, 1996). Lima (2015) considera esse o avanço mais expressivo da disciplina no que diz respeito aos seus ganhos no espaço escolar.

No século XXI, a EFE passou por mais uma transformação no que concerne à sua abordagem. A partir da implementação da BNCC, a EFE passou a compor a área de Linguagens, levando em consideração que o objeto de estudo da disciplina passa a ser a cultura corporal (NEIRA; JÚNIOR, 2016). Para Neira e Júnior (2016, p. 12-13):

Os novos aportes configuraram as práticas corporais como produtos da gestualidade, formas de expressão e comunicação passíveis de significação, ou seja, artefatos da cultura produzidos por meio da linguagem corporal. Nesse sentido, quando brincam, dançam, lutam, fazem ginástica ou praticam esportes, as pessoas manifestam sentimentos, emoções, saberes e formas de ver e entender o mundo, passíveis de leitura, interpretação e produção.

É interessante notar de que maneira a EFE age, no século XXI, como uma ferramenta da socialização e aproximação dos educandos. As manifestações do trecho acima não estão desassociadas da interação desses indivíduos, posto que o aprendizado nas aulas se dá de maneira coletiva e essas manifestações são, precisamente, uma possibilidade de trocas. As práticas corporais que são, atualmente, o objeto de estudo da EFE pressupõe a existência de práticas socioculturais para embasá-las. Nesse sentido, a troca de saberes e práticas é, portanto, uma troca de culturas.

Contudo, ao discorrer sobre o desenvolvimento das habilidades da BNCC na Educação Física Escolar, Oliveira *et al.* (2021, p. 10) consideram “[...] que a presença das linguagens nas habilidades propostas pela BNCC para o componente curricular de Educação Física é insatisfatória” diante das possibilidades da disciplina. Para Rocha *et al.* (2015), faltam estudos na literatura nacional para fortalecer as teorias curriculares pós-críticas, de modo que a produção acadêmico-científica sobre a EFE – e, conseqüentemente, os seus procedimentos na rotina escolar – está passando por um período de transição rumo ao distanciamento do caráter técnico-prescritivo.

Para Lima (2015) o mais importante é que, independentemente do conteúdo abordado, a EFE considere a subjetividade dos educandos e o tenha como objetivo o aprimoramento das suas habilidades em diversas dimensões. Tais dimensões, para o autor, são:

- a) Cognitiva.
- b) Corporal.
- c) Afetiva.
- d) Ética.
- e) Estética.
- f) De relações interpessoais.
- g) De inserção social.

## **METODOLOGIA**

No decorrer desta seção, será apresentado o percurso metodológico do presente estudo.

### **Tipo de pesquisa**

Optou-se pela realização de uma revisão de literatura, um tipo de pesquisa “[...] dedicada à contextualização teórica do problema e a seu relacionamento com o que tem sido investigado a seu respeito” (GIL, 2002, p. 162). Quanto à sua natureza, ela é uma pesquisa básica; ao passo que, no que diz respeito aos seus objetivos, classifica-se como exploratória, tendo em vista a busca por “[...] proporcionar maior

familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41).

A abordagem da pesquisa foi qualitativa, caracterizada “como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” (GIL, 2002, p. 133).

### **Problema, amostra, instrumentos**

Foram pesquisados os descritores “educação física escolar” (*AND*) “educação inclusiva” (*AND*) “ensino fundamental” na base de dados Portal de Periódicos CAPES, a partir do ano de 2017. Foram critérios de exclusão da pesquisa: 1) estudos publicados em língua estrangeira; 2) pesquisas bibliográficas, monografias, dissertações e teses; 3) estudos duplicados; 4) texto completo indisponível; 5) acesso pago; 6) estudos que não atendem aos objetivos da pesquisa e; 7) estudos que não contenham os três descritores no resumo.

### **Procedimentos**

Após a identificação dos estudos elencados, foi feito o fichamento dos textos e, por fim, a escrita do relatório final dos resultados obtidos. Os resultados foram expostos em um quadro – segmentados, respectivamente, por autor, ano de publicação, objetivos, amostra e principais resultados.

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Foram elencados quatro estudos para a discussão deste trabalho. Entre os estudos elencados para a discussão deste trabalho, dois foram realizados em instituições privadas de educação e dois em instituições públicas. Os resultados obtidos estão expostos no Quadro 1:

**Quadro 1** – Resultados inseridos no estudo

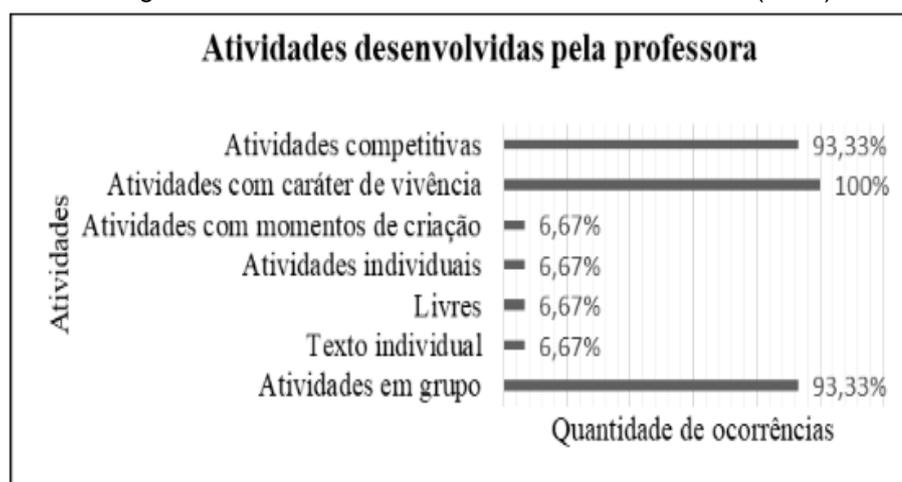
<b>Autor (ano)</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Amostra/Método</b>	<b>Resultados</b>
Santos <i>et al.</i> (2020)	Avaliar o processo de inclusão de uma educanda com paralisia cerebral nas aulas de EFE	Estudo de caso em uma turma do 3.º ano do EF.	Viu-se que a professora de EFE se esforça para incluir a educanda nas aulas e dá prioridade às atividades com caráter de vivência.
Carvalho e Araújo (2018)	Analisar a inclusão de educandos com deficiência nas aulas de EFE	Estudo de caso com uma turma de 2.º do EF de uma instituição privada. Foi avaliado o processo de inclusão de dois estudantes com deficiência nas categorias Dança, Esporte, Ginástica, Jogo e Luta.	Foram identificados índices negativos de inclusão dos dois educandos com deficiência nas atividades competitivas e técnicas. Os índices positivos foram obtidos na categoria de interações.
Simões <i>et al.</i> (2018)	Analisar as aulas de EFE sob a perspectiva da inclusão dos educandos com deficiência.	Estudo de caso e de campo com análise documental dos planos de aula em uma escola particular. A amostra foi composta pela professora, a coordenadora, a psicóloga, a diretora e os 21 educandos, dos quais três eram deficientes. Foram acompanhadas 12 aulas.	Após 12 aulas observadas, identificou-se a adequação dos planos de aula, não havendo restrição dos educandos com deficiência.
Costa e Lellis (2022)	Identificar o que pensam os educandos com deficiência sobre o desenvolvimento de habilidades sociais nas aulas de EFE.	Estudo de caso com 5 educandos com deficiência, entre 11 e 15 anos, que cursam do 6º ao 9º ano do EF.	Apesar de haver práticas de inclusão dos educandos com deficiência, os mesmos afirmaram haver exclusão e discriminação por parte dos colegas de classe.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O conteúdo mais utilizado pela educadora do estudo de Santos *et al.* (2020) é o Jogo, onde 93,33% das atividades estimularam a socialização entre os educandos.

No que diz respeito à interação entre os educandos com e sem deficiência, identificou-se que a educanda com deficiência participa de forma ativa nas atividades e respondeu às interações iniciadas pelos outros educandos. Os educandos sem deficiência não realizaram quaisquer atividades pela educanda com deficiência, o que promove a sua autonomia e faz com que a sua participação seja mais interativa.

Figura 1 – Atividades desenvolvidas em Santos *et al.* (2020)



Fonte: Santos *et al.* (2020, p. 13).

As atividades desenvolvidas foram majoritariamente com caráter de vivência, na Fig. 1, o que, segundo os autores, aumenta a participação da educanda com deficiência uma vez que diminui as suas limitações em relação aos demais educandos. Desta forma, a aula se torna mais democrática e a troca entre os educandos, viável. Evidências científicas indicam que as impressões dos educandos com deficiência sobre as aulas de EFE são majoritariamente relacionadas aos fatores “[...] sentir-se parte do grupo, participar das aulas, sentir-se incluído pelo professor e ter apoio familiar para participar das aulas” (NACIF *et al.*, 2016). Este aporte possibilita compreender a razão pela qual as atividades de vivência propostas por Santos *et al.* (2020) foram um destaque durante o estudo.

Os resultados de Simões *et al.* (2018), por sua vez, foram encontrados tanto a partir da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola quanto da observação das aulas. Os educandos com deficiência são diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), surdez e síndrome de Pallister-Killian, com idades entre 10 e 14 anos (SIMÕES *et al.*, 2018). As falas da educadora foram voltadas para a inclusão em dois sentidos: o primeiro, para explicitar as orientações

dos jogos para os educandos com deficiência nos casos de incompreensão e, o segundo, no incentivo da integração entre os educandos com e sem deficiência (SIMÕES *et al.*, 2018).

Em estudo realizado por Wolski, Vargas e Lopes (2021), viu-se que a adoção de uma postura positiva por parte do educador corrobora para o sucesso das intervenções que objetivam a inclusão dos educandos com deficiência. Ademais, os autores pontuam também que esse processo demanda a participação e o esforço de toda a comunidade escolar para que ocorra o êxito. Viu-se, no decorrer de outro estudo, a preocupação com ajustes nos objetivos e nos conteúdos que “para atender às necessidades dos educandos variaram de acordo com as suas características” (SIMÕES *et al.*, 2018, p. 43). Assim sendo, no que diz respeito às alterações conforme as necessidades desses educandos, diz-se:

Em relação à adequação das metas, o que nos chamou atenção é que, para o Estudante 1, exigiu-se mais da sua interação e participação nas atividades, pois, sendo um estudante com espectro autista, esta era a sua maior dificuldade. Já para o Estudante 3, as metas já exigiam dele um grau maior de explicação e análise do que deveria ser feito em cada atividade. Além das metas, cada atividade foi adequada para que os estudantes com deficiência pudessem participar de maneira mais ativa das aulas, assim como todos os demais estudantes fossem desafiados perante a inclusão de todos (SIMÕES *et al.*, 2018, p. 44).

A alteração nas práticas durante as aulas de EFE também são expostas por Rafael e Fernandes (2021), que fizeram um relato de experiência da eficácia de um projeto de inclusão para educandos do 9.º ano do EF, e podem aproximar educandos sem deficiência dos desafios enfrentados por educandos com deficiência visual. O educando com deficiência participante do estudo, diagnosticado com tumor cerebral, tem as suas funções físicas limitadas nos aspectos da fala, locomoção e visão; sem, contudo, apresentar quaisquer debilidades cognitivas (RAFAEL; FERNANDES, 2021).

As atividades do projeto constaram em: a) dividir a classe em duplas ou trios, dos quais um atuaria como guia e os outros estariam vendados, devendo caminhar pela escola a fim de identificar os espaços e elencar quaisquer dificuldades em seu acesso; b) propor aos educandos a participação em jogos e brincadeiras vendados, entre eles o jogo da velha e pular corda e; c) vivenciar esportes paraolímpicos, onde elencou-se como práticas o Futebol e o Judô (RAFAEL; FERNANDES, 2021).

Entre os relatos dos educandos sem deficiência, destacam-se o da Aluna M, que diz “eu gostei bastante da aula por mostrar jogos e brincadeiras que não precisam da visão. Acho importante para crianças com deficiência visual que podem se sentir excluídas”, sobre a atividade B. A Aluna I, que afirmou que a prática de Judô utilizando vendas “dá muito medo, pois você sabe que vai cair, mas eu gostei muito, eu usei muito a imaginação para saber onde era [sic] as pernas e os braços da minha dupla. Usamos muito o tato” (RAFAEL; FERNANDES, 2021, p. 10).

Costa e Lellis (2022) elencam o fortalecimento dos laços de amizade entre os educandos com e sem deficiência e a solidariedade como alguns dos principais benefícios do desenvolvimento de aulas inclusivas. Por outro lado, o discurso dos entrevistados apresenta uma percepção de inferioridade, onde lê-se de um dos participantes que os outros educandos “riem, mas me ajudam” (COSTA; LELLIS, 2022, p. 11). O preconceito, por vezes, decorre dos educadores (MARTINS *et al.*, 2019), de modo que há uma limitação na adoção de procedimentos adequados para concretizar uma educação inclusiva.

O amadurecimento social dos educandos com deficiência, de acordo com Costa e Lellis (2022), pode ser potencializado a partir de uma inclusão efetiva nas atividades de EFE. Contudo, há duas problemáticas encontradas nessa esteira. A primeira é o despreparo dos educadores e sua formação, pois não possuem experiência com a docência inclusiva (12,5%), nem cursos de especialização (71,88%) ou não dominam o conteúdo que tiveram durante a graduação (69%) (MARTINS *et al.*, 2019). A segunda é a falta de recursos econômicos e estrutura física dos ambientes escolares para possibilitar o acesso dos educandos com deficiência (REBELO; KASSAR, 2018). A segunda problemática é evidenciada no trecho em destaque logo abaixo, que versa acerca da disparidade entre o que consta das normas legais e a realidade das escolas:

No cenário da educação inclusiva, verifica-se o distanciamento entre a realidade empírica da escola, que se pretende inclusiva, e o que se espera dela por determinação legal. Caracteriza-se uma situação em que se demandam leis e políticas que garantam acesso à educação, apoios, ajustes e adaptações necessárias, visando à aprendizagem e à sustentabilidade dos sistemas de ensino para o cumprimento de suas finalidades. Nesse particular, o ordenamento jurídico constitui base sólida para fomentar o cumprimento dos direitos dos estudantes e a eficácia da escola, com eliminação de ambiguidades e contradições que possam postergar ou dificultar esses propósitos. (ARRUDA; DIKSON, 2016, p. 224).

No estudo de Carvalho e Araújo (2018), as atividades foram jogos, esportes e dança, onde observou-se a dificuldade estrutural da escola. No que diz respeito à participação dos educandos com Síndrome de Down, viu-se que a participação ativa atingiu o percentual de 80%, embora em 37,5% das aulas de esporte “os alunos com deficiência foram destinados à posição de auxiliar, ou deixados realizar uma atividade diferenciada, escolhida por eles próprios” (CARVALHO; ARAÚJO, 2018, p. 8).

O fenômeno é um obstáculo para o alcance de uma educação inclusiva pois, para Alves e Duarte (2014), a participação nas atividades coletivas possibilita ao educando com deficiência o aumento do sentimento de pertencer ao grupo. Nesse sentido, os pesquisadores defendem que há um tripé essencial para a educação inclusiva e para o sentimento de inclusão dos educandos participantes do estudo: a adaptação, a capacidade e a participação social (ALVES; DUARTE, 2014). Dessa forma, pode-se conceber que esses fatores devem ser complementares e possuem igual importância.

## **CONCLUSÃO**

Foi possível identificar, no decorrer da pesquisa, que as ações de inclusão dos educandos com deficiência nas aulas de EFE são segmentadas em três eixos principais, sendo eles a adaptação das atividades, a adaptação do PPP e a adaptação da estrutura física da escola. A partir da preocupação com esses três elementos torna-se possível, então, tanto promover aulas que possibilitem a maior participação do educando, quanto facilitar o acesso ao ambiente escolar. Isso, por sua vez, impacta diretamente na vivência desse espaço como um todo.

Mais à frente, ao distinguir os desafios de inclusão entre as escolas públicas e privadas, averiguou-se que os problemas estruturais são bastante similares. Conforme observou-se no decorrer do estudo, a maior dificuldade encontrada foi o despreparo dos profissionais educadores que, em alguns momentos, não possuem experiência com educandos com deficiência e, em outros, alegam não possuir um conhecimento sólido para lidar com as adaptações necessárias no trato desses educandos. De forma paradoxal, contudo, os educadores afirmam ter conteúdos voltados para uma educação inclusiva no decorrer dos cursos de graduação.

Por fim, ao apresentar práticas possíveis de acordo com diferentes tipos de deficiência, a pesquisa identificou dois fenômenos interessantes. O primeiro refere-se aos projetos que buscam inserir os educandos sem deficiência na realidade dos educandos com deficiência, ou seja, atividades que limitam esses indivíduos de alguma maneira para que eles sintam as dificuldades dos educandos com deficiência e, assim, desenvolvam o sentimento de empatia. O segundo trata das práticas de aproximação do educando com deficiência das atividades coletivas e, em especial, nas práticas de vivência. Esse segundo fenômeno, abordado em todos os estudos utilizados na discussão, apresentou como benefícios principais o aumento do sentimento de pertencimento desses sujeitos no âmbito escolar e nas aulas de EFE.

Conclui-se, após a realização do estudo, que as possibilidades de atuação do professor de EFE para a inclusão de educandos com deficiência devem ser pautadas na educação continuada, na busca pela concretização dos instrumentos normativos para a prática inclusiva e na adaptação de atividades, objetivando o aumento da participação dos educandos que, por sua vez, possibilitará o amadurecimento social e melhor desenvolvimento integral.

Não foram encontradas dificuldades na realização do estudo. Recomenda-se que, em estudos futuros, seja realizado um estudo de caso a fim de averiguar a implementação prática dos resultados aqui obtidos. Nestes estudos, poderão ser ampliadas a lacuna temporal e quantidade de bases de dados utilizadas, bem como devem ser incluídos estudos em outros idiomas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 2, p. 329–338, 1 abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-55092014000200329>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ARRUDA, Gabriela Alves de; DIKSON, Dennys. Educação Inclusiva, Legislação E Implementação. **Rev. Reflex**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 214-227, maio 2018. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-99492018000200214&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492018000200214&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 28 set. 2023. Epub 16-Set-2019. <https://doi.org/10.17058/rea.v26i2.8177>.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional n.º 105/2019. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 397 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88\\_EC105\\_livro.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf). Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Casa Civil, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 10 de novembro de 2022.

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Casa Civil, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Ministério da Casa Civil, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n.º 1.060, de 5 de junho de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2002/prt1060\\_05\\_06\\_2002.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2002/prt1060_05_06_2002.html). Acesso em: 10 nov. 2022.

CARVALHO, C. L. de; ARAÚJO, P. F. de. **Inclusão escolar de alunos com deficiência**: interface com os conteúdos da Educação Física. *Educación Física y Ciencia*, 20.1: 00-00, 2018. Disponível em: <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe041/9300>. Acesso em: 10 nov. 2022.

COSTA, S. C.; LELLIS, I. L. Alunos com deficiência física: cognições sobre suas habilidades sociais e de seus colegas. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17436/209209216339>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUERREIRO, E. M. B. R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 217-232, maio-ago 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127405004.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GUGLIANO, A. A.; MENDES, T. Z.; DE QUEIROZ STEIN, G. Políticas públicas e direitos das pessoas com deficiência no Brasil (1988-2016). **Campos Neutrais-Revista Latino-Americana de Relações Internacionais**, v. 2, n.1, p. 9-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/cn/article/view/11559/7810>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: 4. Educação de Qualidade**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em: 10 nov. 2022.

LIMA, R. R. História da Educação Física: algumas pontuações. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 7, n. 13, p. 246-257, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/199/pdfs>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MARTINS, L. T.; VENDITTI JUNIOR, R.; TERTULIANO, I. W.; BRUM, A. N.; LIMA, M. E.; ROCHA, T. C. A. Inclusão de pessoas com deficiência na educação física escolar: um desafio possível ou utopia? **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 2, p. 185-192, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/view/19766/pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MANTOAN, M. T. E.; PANTOJA, L. de M. P.; FÁVERO, E. A. G. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: Mec/Seesp, 2007.

NACIF, M. F. P.; FIGUEIREDO, D. H.; NEVES, C. M.; MEIRELES, J. F. F.; PEDRETTI, Augusto.; PEDRETTI, Alessandro; FERREIRA, M. E. C. Educação física escolar: percepções do aluno com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 111-124, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/p8WNNqZ6Bny99n3pBM89dry/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2022.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p.188-206, 2016. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/b8c00aaa-0061-4cc1-883b-b3830b1528b7/A%20EduCA%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsiCA%20nA%20bnCC%20-%20procedimentos%2C%20concep%C3%A7%C3%B5es%20e%20efeitos.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

OLIVEIRA, N. D.; SOUSA, D. Q. de O.; SOUZA JUNIOR, A. F. de; SILVA, R. M. da; ARAÚJO, A. C. Linguagens e Educação Física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. **Rev Bras Ciênc Esporte**, Brasília, v. 43, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/cz8LJKcKzRr7yQzSjpQNCsH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2022.

PALMA, L. E.; ROSSO LEHNHARD, G. Aulas de educação física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 42, p. 115-126, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127404009.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

RAFAEL, L. S. A.; FERNANDES, G. de Á. “É preciso ver?": práticas de ensino inclusivas na Educação Física escolar. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/75809/45966>. Acesso em: 10 nov. 2022.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, v. 11, p. 1, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079/3591>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ROCHA, M.; TENÓRIO, K. M.; SOUZA JÚNIOR, M.; NEIRA, M. As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 19, 2015, Vitória (ES). **Anais [...]** Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7479/3906> Acesso em: 27 set. 2023.

SANTOS, M. O. dos; CARVALHO, C. L. de; ARAUJO, P. F. de e SALERNO, M. B. Educação Física escolar e inclusão: um estudo de caso no Brasil sob a óptica do modelo bioecológico. *Rev. Motriviv.* [online]. 2020, vol.32, n.62 [citado 2023-09-28], e67312. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-80422020000200113&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80422020000200113&lng=pt&nrm=iso). Epub 01-Maio-2020. ISSN 2175-8042. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020.e67312>. Acesso em: 10 nov. 2022.

Silva Neto, A. de O., Ávila, Éverton G., Sales, T. R. R., Amorim, S. S., Nunes, A. K. F., & Santos, V. M. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81–92. <https://doi.org/10.5902/1984686X24091> Acesso em: 10 nov. 2022.

SIMÕES, A. S.; LORENZINI, A. R.; GAVIOLI, R.; CAMINHA, I. de O.; SOUZA JÚNIOR, M. B. M. de; MELO, M. S. T. de. A EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRABALHO EDUCATIVO INCLUSIVO. *Movimento*, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 35–48, 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.73009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/73009>. Acesso em: 10 nov. 2022.



WOLSKI, B.; VARGAS, P. P. I.; LOPES, P. B. 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**, v. 34, p. 1-28, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64538/pdf>.

Acesso em: 10 nov. 2022.