

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**SANDRA REGINA GARIJO DE OLIVEIRA**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA  
NA ESCOLA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA-INTEGRATIVA**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

**SÃO PAULO  
2019**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**SANDRA REGINA GARIJO DE OLIVEIRA**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA  
NA ESCOLA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA-INTEGRATIVA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes.

**SÃO PAULO  
2019**

**Banca Examinadora**

---

---

---

---

---

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

*Não basta apreender alguma coisa, “sacar” num relance. A mente tem de ser capaz de acolher a ideia, de retê-la. A primeira barreira é a permissão para deparar com ideias novas, criar um espaço mental, uma categoria com uma possível conexão, e então trazer essas ideias para a consciência plena e estável, dar-lhes uma forma conceitual, conservá-las na mente mesmo que contradigam os conceitos, crenças ou categorias que a pessoa já possui. Esse processo de acolhimento, de receptividade mental, é crucial para determinar se uma ideia ou descoberta irá vinghar e dar frutos ou será esquecida e morrerá infértil (OLIVER SACKS).*

*Até que outro a acolha novamente!*

*A você leitor,  
que por algum motivo abriu este texto.*

*Para Catia, minha amiga querida.*

*“A tua saudade corta como aço de 'navaia'  
o coração fica aflito, bate uma e a outra 'faia'  
e o 'zóio' se enchem d'água que até a vista se  
'atrapaia'.”(Cuitelinho - auto desconhecido).*

## AGRADECIMENTOS

*Com a clareza de que não somos nada senão com e a partir do outro e de que este trabalho é uma construção coletiva, agradeço especialmente alguns dos quais fizeram parte deste processo.*

*Aos meus pais Cecília e Durval, pelo amor, carinho e esforços não medidos, para a minha formação profissional e principalmente humana. Amo vocês!*

*À família buscapé pelo incentivo, cuidado e momentos de descontração; pelos quais tenho o maior carinho e amor: Sonia e Rodrigo, Júnior e Camila, meus amados e queridos sobrinhos Ana Júlia e Arthur, tia Ivone, Heitor, Heitorzinho e Hian; minhas afilhadas Ianá e Tainara, que me permitiram conviver com os desafios de ser mãe.*

*À Sil, pela amizade e presença nos momentos mais felizes e mais duros da vida e à convivência com esta família linda, Félix, Carol e Martín.*

*Aos meus amigos Flávia e Sandro, minha família diamantinense, companheiros de trabalho e de vida, além de colaboradores de várias discussões teóricas, minha eterna gratidão aos cuidados de vocês comigo! Agradeço em especial ao meu pequeno-grande amigo Otávio, meu companheirinho de futebol, das sessões de cinema e dos lanchinhos. Sua presença foi (é) fundamental “pangaré”!*

*À Mimi, que me orientou e que apesar das minhas fragilidades teóricas confiou nas minhas possibilidades e, de forma muito tranquila e cuidadosa, me trouxe até aqui. Obrigada pela amizade, pelas boas conversas e orientação!*

*Aos professores Agnes Maria Gomes Murta, Carol Kolyniak Filho, Flávia Gonçalves da Silva e Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho pelas sugestões, correções e preciosas contribuições.*

*Aos meus amigos queridos, de longa data, que mesmo à distância estão sempre em meus pensamentos e sei que estavam na torcida: Ana Clara, Paty Morí, Lílian (Lica), Janaína (Jana), Adriana (Dri) e Sonia (Toka), que lá nos idos dos anos 80 me inspirou na escolha profissional.*

*Aos amigos “diamantinenses” Marlene, Agnes, Priscila, Eufrosina (Flor), Leandro e Karine, Marcelo e Lílian, Cláudia e Leandro, pelas boas conversas e amizade. À Graciane, “braço direito e esquerdo”, que estava na torcida! Especial agradecimento à Cíntia (Tin), acima de tudo pela amizade, mas também por tantos quebra-galhos na Puc, companhia durante as disciplinas e pelas discussões teóricas.*

*Às amizades adquiridas na Puc, Agda, João, Camila Miranda, Daniella Girotti, Luciana Sigalla e Luciane Miranda, as disciplinas foram mais leves com vocês!*

*Aos professores e técnicos do Departamento de Educação Física da UFVJM e do programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Puc/SP.*

*Aos alunos que constantemente me incentivam a pensar minha atividade profissional.*

*Ao CNPq pelo apoio financeiro.*

## RESUMO

Embasada nos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural, da Pedagogia Histórico-crítica e da abordagem Crítico-superadora da Educação Física, esta pesquisa, de cunho bibliográfico, buscou compreender as concepções de deficiência, de inclusão e de aprendizagem dos professores de educação física que realizam aulas de educação física em situação de inclusão; compreender as concepções/conceitos de deficiência utilizados pelos autores nos trabalhos e identificar quais intervenções são desenvolvidas pelo professor de educação física para a inclusão de alunos com deficiência na educação básica em rede pública de ensino, através das pesquisas descritas em dissertações e teses publicadas no Brasil, por meio de uma revisão sistemática-integrativa. Foram selecionados os trabalhos publicados entre 2007 e 2018 que atendessem aos critérios de inclusão estabelecidos. O banco de dados ficou composto por 33 documentos, 23 dissertações e 10 teses. Os dados produzidos foram analisados a partir do Método do Materialismo Histórico-Dialético. Os resultados apontam que os professores participantes das pesquisas avaliadas apresentam uma concepção de deficiência pautada no senso comum e/ou em classificações médico-biológicas. Os pesquisadores mostram uma perspectiva mais social de compreensão; o que se apresenta na maioria dos trabalhos é uma perspectiva biopsicossocial, que embora avance frente às definições exclusivamente biologizantes, ainda se caracteriza por um modelo biomédico. O conceito de inclusão está posto por força da lei; no discurso dos professores pesquisados há tanto a obrigação de incluir, quanto o direito do aluno aprender, mas eles não se veem capazes de atingir tal objetivo. Há sugestões de atendimento em turmas especiais ou em escolas especiais. A concepção de inclusão se restringe à convivência social. Embora uma grande maioria se coloque a favor do processo de inclusão, há uma série de contradições identificadas nas práticas docentes. Em relação à concepção de aprendizagem, os relatos apontam para a impossibilidade de tal ocorrência. A partir do entendimento de que a deficiência está pautada em definições biologizantes, a aprendizagem segue o desenvolvimento, assim, se o aluno não se desenvolve em função da deficiência, não aprende. Quanto às intervenções, a maioria das pesquisas analisadas aponta que os professores não adaptam suas atividades, nem tampouco planejam suas aulas. Os que sinalizam alguma forma de intervenção, o fazem a partir de alterações no tempo de atividade, na comunicação, na utilização do auxílio de colegas, de professor especialista/auxiliar ou cuidador quando presentes. Considera-se que nas aulas de educação física é preciso superar as práticas que segregam, que lhe atribuem a função única e exclusiva de diversão, atividade livre, momento de recreação, prática esportiva competitiva, que os conhecimentos cotidianos pela experiência dos professores e/ou dos alunos como atletas ou praticantes de alguma modalidade específica sejam suficientes para ensinar ou bastam para aprender. Defende-se que é necessária a mudança de significação pelo professor sobre a deficiência, o indivíduo e, por conseguinte, a aprendizagem e o desenvolvimento, para que a inclusão deixe de ser compreendida por força da lei e, assim, poder-se-á pensar nas estratégias pedagógicas adaptadas e sistematizadas para as pessoas com deficiência em turmas regulares.

Palavras-chave: Educação Física Adaptada. Psicologia Histórico-Cultural. Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

Based on the assumptions of Historical-cultural Psychology, Historical-critical Pedagogy and the Physical Education Critical-overcoming approach, this bibliographical research sought to understand the conceptions of disability, inclusion and learning of physical education teachers who teach in physical education classes with the presence of students with disabilities; to understand the conceptions/concepts of disability used by the authors in the researches and to identify which interventions are developed by the physical education teacher for the inclusion of students with disabilities in basic education in public schools through the researches described in dissertations and theses published in Brazil, through a systematic-integrative review. Papers published between 2007 and 2018 that met the established inclusion criteria were selected. The database consisted of 33 papers, 23 dissertations and 10 theses. The data produced were analyzed from the Historical-Dialectical Materialism Method. The results indicate that the teachers participating in the evaluated surveys have a common sense and/or medical-biological classification. Researchers show a more social perspective of understanding; what is presented in most of the works is a biopsychosocial perspective, which, although advancing against the exclusively biologizing definitions, it is still characterized by a biomedical model. The concept of inclusion is enforced by law; in the discourse of the researched teachers there is as much obligation to include, as the right of the student to learn, but they are not able to reach such objective. There are suggestions for attendance in special classes or in special schools. The concept of inclusion is restricted to social coexistence. Although a large majority stands in favor of the inclusion process, there are a number of contradictions identified in teaching practices. In relation to the conception of learning, the reports point to the impossibility of such an occurrence. From the understanding that disability is based on biological definitions, learning follows development, so if the student does not develop cause of the disability, he does not learn. In relation to the interventions, most of the research analyzed shows that teachers do not adapt their activities, neither plan their classes. Those who signalize some form of intervention do so from changes in the time of activity, communication, use of the help of colleagues, specialist/auxiliary teacher or caregiver when present. We consider that in physical education classes it is necessary to overcome the practices that segregate, which attribute to it the unique and exclusive function of fun, free activity, moment of recreation, competitive sports practice, that ordinary knowledge through the experience of teachers and/or of the students as athletes or practitioners of any specific modality are sufficient to teach or enough to learn. It is argued that the teacher's change of meaning about disability, the individual, and therefore learning and development is necessary, so that inclusion is no longer understood under the law, and so it will be possible to think of the adapted and systematized pedagogical strategies for people with disabilities in regular classes.

Keywords: Adapted Physical Education. Historical-Cultural Psychology. Inclusive Education.

## RESUMEN

Fundamentada en los supuestos de la Psicología Histórico-cultural, de la Pedagogía Histórico-crítica y del abordaje Crítico-superadora de la Educación Física, la presente investigación, de cuño bibliográfico, buscó comprender las concepciones de discapacidad, de inclusión y de aprendizaje de los profesores de Educación Física que llevan a cabo las clases de educación física en situación de inclusión; comprender las concepciones/conceptos de discapacidad utilizados por los autores en los trabajos e identificar qué intervenciones son desarrolladas por el profesor de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad en la educación básica en red pública de enseñanza, a través de las investigaciones descritas en disertaciones y tesis publicadas en Brasil, por medio de una revisión sistemática-integrativa. Se seleccionaron los trabajos publicados entre 2007 y 2018 que atendían a los criterios de inclusión establecidos. El banco de datos quedó compuesto por 33 documentos, 23 disertaciones y 10 tesis. Los datos producidos fueron analizados a partir del Método del Materialismo Histórico-Dialéctico. Los resultados apuntan que los profesores participantes de las encuestas evaluadas presentan una concepción de deficiencia pautada en el sentido común y/o en clasificaciones médico-biológicas. Los investigadores muestran una perspectiva más social de comprensión; lo que se presenta en la mayoría de los trabajos es una perspectiva biopsicosocial, que aunque avanza frente a las definiciones exclusivamente biologizantes, todavía se caracteriza por un modelo biomédico. El concepto de inclusión está puesto en virtud de la ley; en el discurso de los profesores encuestados hay tanto la obligación de incluir, cuanto el derecho del alumno a aprender, pero ellos no se ven capaces de alcanzar tal objetivo. Hay sugerencias de atención en grupos especiales o en escuelas especiales. La concepción de inclusión se restringe a la convivencia social. Aunque una gran mayoría se coloca a favor del proceso de inclusión, hay una serie de contradicciones identificadas en las prácticas docentes. En cuanto a la concepción del aprendizaje, los relatos apuntan a la imposibilidad de tal ocurrencia. A partir del entendimiento de que la deficiencia está pautada en definiciones biologizantes, el aprendizaje sigue el desarrollo, así, si el alumno no se desarrolla en función de la discapacidad, no aprende. En cuanto a las intervenciones, la mayoría de las investigaciones analizadas apunta que los profesores no adaptan sus actividades, ni tampoco planean sus clases. Los que señalan alguna forma de intervención, lo hacen a partir de cambios en el tiempo de actividad, en la comunicación, en la utilización del auxilio de colegas, de profesor especialista/auxiliar o cuidador cuando presentes. Se considera que en las clases de educación física hay que superar las prácticas que segregan, que le atribuyen la función única y exclusiva de diversión, actividad libre, momento de recreación, práctica deportiva competitiva, que los conocimientos cotidianos por la experiencia de los profesores y/o de los alumnos como atletas o practicantes de alguna modalidad específica sean suficientes para enseñar o bastan para aprender. Se defiende que es necesario el cambio de significación por el profesor sobre la discapacidad, el individuo y, por consiguiente, el aprendizaje y el desarrollo, para que la inclusión deje de ser comprendida en virtud de la ley y, así, se podrá pensar en las estrategias pedagógicas adaptadas y sistematizadas para las personas con discapacidad en clases regulares.

Palabras clave: Educación Física Adaptada. Psicología Histórico-Cultural. Educación Inclusiva.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>24</b>
<b>2 EDUCAÇÃO FÍSICA E A (EX/IN)CLUSÃO</b> .....	<b>30</b>
Educação Física: de seu percurso histórico e de suas características .....	35
<b>3 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: contribuições para a educação das pessoas com deficiência</b> .....	<b>51</b>
<b>4 MÉTODO</b> .....	<b>66</b>
Objetivos.....	66
Procedimentos: Revisão Sistemática-Integrativa .....	66
<b>5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>83</b>
1. Quanto aos objetivos dos estudos .....	88
1.1. Trabalhos com objetivo de investigar .....	89
a) O comportamento entre professores e alunos com deficiência.....	91
b) As condições efetivas de trabalho e os processos para inclusão.....	91
c) Os cursos de formação .....	92
d) As práticas pedagógicas .....	92
1.2. Trabalhos com objetivo de investigar e intervir .....	95
a) Trabalho Colaborativo .....	98
b) Formação Continuada .....	99
c) Formação de Tutores.....	100
d) Rodas de Conversa .....	101
e) Vídeo Game como recurso pedagógico .....	101
2. Quanto às abordagens teórico-metodológicas .....	102
3. Quanto aos procedimentos metodológicos.....	109
4. Quanto aos resultados .....	114
4.1. Em relação à importância da Educação Física para o processo de inclusão .....	115
4.2. Em relação à formação dos professores .....	120
4.3. Em relação ao conceito de deficiência .....	129
4.4. Entendimento de inclusão / educação inclusiva .....	133

4.5. Posicionamento frente ao processo de inclusão.....	139
4.6. Dificuldades encontradas ao ministrar aulas nas turmas em que há alunos com deficiência.....	143
4.7. Adaptação de conteúdos.....	149
5. Quanto às conclusões/considerações finais .....	155
6. Conceito/Concepção de deficiência apresentado pelos professores pesquisadores .....	160
7. Respondendo aos Objetivos .....	169
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>174</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>189</b>
<b>NOTAS DE TRADUÇÃO.....</b>	<b>211</b>

## ÍNDICE DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

### Quadros

Quadro 1: Sistematizações das abordagens da Educação Física .....	43
Quadro 2: Documentos excluídos do banco de dados inicial.....	75
Quadro 3: Dissertações que compõem o banco de dados .....	77
Quadro 4: Teses que compõem o banco de dados .....	81
Quadro 5: Área e Linha de pesquisa segundo denominação disponível nos trabalhos ou nas páginas de internet dos programas de Pós-Graduação.....	87
Quadro 6: Objetivo de investigar a opinião/concepção/entendimento do professor de Educação Física .....	89
Quadro 7: Objetivo de investigar e intervir .....	96
Quadro 8: Disciplinas ou cursos específicos na formação .....	120
Quadro 9: Sobre o conceito de Deficiência dos professores participantes .....	129
Quadro 10: Acerca do que é inclusão/educação inclusiva para os professores.....	133
Quadro 11: Posicionamento frente à inclusão .....	139
Quadro 12: Principais dificuldades apontadas .....	143
Quadro 13: Sobre a necessidade de adaptação de conteúdo/metodologia/estratégia de ensino .....	149
Quadro 14: Conclusões/Considerações finais dos trabalhos .....	156
Quadro 15: Conceito/Concepção de deficiência apresentado pelos professores pesquisadores.....	161

## **Gráficos**

Gráfico 1: Distribuição dos trabalhos ao longo do período - 2007-2018.....	83
Gráfico 2: Universidades de origem dos trabalhos.....	84
Gráfico 3: Programas/Cursos aos quais as Teses e Dissertações estão vinculadas .....	85
Gráfico 4: Técnicas citadas pelos autores .....	111
Gráfico 5: Instrumentos utilizados.....	111
Gráfico 6: Técnicas de análise apontadas pelos autores .....	112
Gráfico 7: Quanto aos participantes da pesquisa.....	114

## **Tabelas**

Tabela 1: Número de Registros encontrados de acordo com as palavras-chave.....	73
Tabela 2: Distribuição dos Cursos de Pós-Graduação nas regiões brasileiras (porcentagem e números brutos) .....	86

## LISTA DE ABREVIATÓES

AMA – Atividade Motora Adaptada  
APA ou AFA – Atividade Física Adaptada  
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CER IV – Centro Especializado em Reabilitação nível IV  
CIDID – Classificação Internacional de deficiências, incapacidades e desvantagens  
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
DV – Deficiente Visual  
EF – Educação Física  
EFA – Educação Física Adaptada  
ELASI – Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão  
EPT – Esporte para Todos  
FURB – Universidade Regional de Blumenau  
IFAPA – Federação Internacional de Atividade Física Adaptada  
LACCEM – Laboratório de Comunicação Corporal, Expressão e Música  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MG – Minas Gerais  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PBE – Pesquisa Baseada em Evidências  
PCD – Pessoa com Deficiência  
PCN – Parâmetro Curricular Nacional  
PED – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação  
PNE – Pessoa com Necessidades Especiais  
PNPG – Plano Nacional Pós-Graduação  
PROEFA – Programa de Educação Física Adaptada  
PROFIT – Programa de Atividade Física para Terceira Idade

PUC – SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
SP – São Paulo  
TEA – Transtorno do Espectro do Autismo  
UCS – Universidade de Caxias do Sul  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UFAM – Universidade Federal do Amazonas  
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFPeI – Universidade Federal de Pelotas  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos  
UFU – Universidade Federal de Uberlândia  
UFV – Universidade Federal de Viçosa  
UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista  
UP MACKENZIE – Universidade Presbiteriana Mackenzie  
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas  
USP – Universidade de São Paulo

## APRESENTAÇÃO

Esta apresentação tem por objetivo fornecer ao leitor uma breve descrição de meu caminho pessoal e acadêmico, procurando explicitar o processo que levou a escolher esta temática e desenvolver esta tese.

Meus pais ainda eram muito jovens quando nasci, meu pai mecânico industrial e minha mãe dona de casa. Ambos com o objetivo de dar aos filhos as condições e oportunidades que os mesmos não tiveram para estudar. Cresci frequentando escolas públicas e tendo como *biblioteca* as duas coleções de enciclopédia (Barsa e Mirador) que meu pai havia comprado pensando na formação de seus filhos. Foi nelas que iniciei o processo, ainda que elementar, de pesquisar.

Mas nunca fui de passar horas sobre os livros, sempre fui *moleca*, adorava as atividades ao ar livre, andava muito de bicicleta, nadava, brincava muito e, das escolas, lembro-me com especial carinho das aulas de educação física. Na escola onde fiz da 1ª à 4ª série, havia uma quadra e uma *pista de atletismo* em que fazíamos nossas aulas; particularmente, adorava aquelas que tínhamos que construir brinquedos, especialmente as pipas, mas não gostava das 5 ou 6 voltas que tínhamos que dar ao redor da pista (ou do quarteirão da escola) para *aquecimento* – característica básica das aulas de educação física daquela época!

Nas 5ª e 6ª séries me encantei com a educação física, a profª Sonia – Toka como era carinhosamente chamada, nos apresentou um pouquinho de cada esporte – pratiquei futebol, vôlei, basquete, handebol e atletismo. Comecei a frequentar as turmas de treino de basquete, mas após a transferência da profa. Toka as coisas mudaram e não consigo me lembrar muito das aulas, sei somente que treinava basquetebol. Em 1990, entrei para a Escola Técnica Presidente Vargas em Mogi das Cruzes, para fazer o curso técnico, que na época era equivalente ao Ensino Médio. Para minha surpresa, em minha primeira aula de educação física, lá estava a Profa. Toka.

Meu interesse pela área aumentou; eu participava de todas as atividades esportivas dentro da escola, especialmente do basquetebol e, como era habilidosa, estava sempre a escolher ou era sempre uma das primeiras a ser escolhida na hora de

montar as equipes para os jogos. Além das aulas de educação física, fazia parte do grupo de treinamento do basquete e participei de jogos escolares nas modalidades de basquete, handebol e atletismo. E sei que esta história de *sucesso* favoreceu minha escolha profissional. Toka foi uma grande incentivadora para que eu cursasse educação física. Mesmo antes de entrar na universidade, ela me *carregava* para os cursos de formação que ela participava, me instigava com os conflitos/dúvidas que tinha sobre a área. Hoje, depois que abandonamos a *fase esportivista*, participamos das rodas de danças circulares e continuamos a “trocar figurinhas” sobre nossas experiências profissionais, nossas frustrações e alegrias com a área.

Foi assim que aos 19 anos entrei no curso de Bacharelado em Educação Física da UNESP de Rio Claro. Esta era uma grande conquista para mim e para meus familiares, embora sempre houvesse alguém questionando “Mas você vai fazer EDUCAÇÃO FÍSICA?”. Nesta época, eu tinha duas certezas: não queria ser professora e queria trabalhar com o esporte de alto rendimento; entrei no curso com o objetivo de ser técnica de Basquetebol, embalada pela era de grandes jogadoras como Paula, Hortência, Janete e de grandes técnicas como Maria Helena e Heleninha, além do sucesso de Oscar, Guerrinha, Jardel e outros.

A primeira aula no curso de educação física, em uma segunda feira pela manhã, foi de Atividades Rítmicas e Dança; nessa disciplina, confesso que passou pela minha cabeça desistir do curso. Descobri que faltava em mim ritmo, *graciosidade*, *jeito* para a Dança, além de ter vergonha para as exposições públicas daquilo que eu não dominava. Para minha sorte, a professora Catia Volp, responsável pela disciplina, era muito cuidadosa com seus alunos, respeitava e entendia as dificuldades de cada um, mas nem por isso me isentou de executar as atividades das aulas e aos poucos foi conquistando a todos nós – uma grande maioria de esportistas e de não dançarinos. No encerramento de cada aula tínhamos que elaborar uma pequena coreografia, com base nos elementos que a professora havia trabalhado e isto, para mim, era a pior parte. Foram seis meses difíceis, de muito sofrimento, tanto pela saudade de casa, quanto pelas dificuldades encontradas ao enfrentar e expor minhas *limitações motoras*.

Após um primeiro semestre sofrido, comecei a perceber que a educação física ia além do esporte e as oportunidades de participação em projetos de extensão favoreceram a escolha de outros caminhos. Dentre essas possibilidades, cito especialmente o PROEFA – Programa de Educação Física Adaptada (para pessoas com

deficiência) e o PROFIT – Programa de Atividade Física para Terceira Idade. Esses dois projetos foram os primeiros a me mostrar que as características individuais deveriam ser respeitadas, que o esporte de alto nível não favorecia e nem era o caminho para isso e que ensinar para quem tinha habilidade era *fácil*, mas esses projetos nos exigiam diversas adaptações para o trabalho com nossa clientela *especial*.

No PROEFA, sob responsabilidade da Profa. Eliane Mauerberg de Castro, atendíamos crianças e jovens matriculados na APAE de Rio Claro e adultos da comunidade rioclarenses que apresentavam algum tipo de deficiência. Embora não ocorresse numa perspectiva inclusivista (as aulas eram específicas para este grupo e na universidade), tive a grande oportunidade de começar a pensar sobre as questões pedagógicas, adaptações e estratégias necessárias para a transmissão dos conhecimentos da cultura corporal para uma população com características que fugiam da chamada *normalidade*. Também sob a responsabilidade da Professora Eliane, pude estagiar em um hospital psiquiátrico. Tenho uma grande gratidão por essas experiências e pelo suporte dessa professora, pois elas contribuíram para minha escolha profissional e de pesquisa. Enxergar as potencialidades dos alunos, pensar em estratégias que favoreçam ou permitam a todos participar, são preocupações constantes na minha atividade docente, assim como, criar condições para que o futuro profissional de educação física desenvolva esse olhar atento ao outro, às condições e características do indivíduo.

Faço também destaque à minha participação no Laboratório de Comunicação Corporal, Expressão e Música (LACCEM). Compor a equipe do LACCEM, a meu ver, foi crucial para o início da preparação para a entrada no meio acadêmico educacional e abandonar de vez o interesse de trabalhar com a alta performance esportiva.

Mas como somos cheios de contradições, em 1996, a visita de uma professora canadense à UNESP culminou com um convite para fazer meu mestrado em Kinesiology, na Universidade de Calgary/Alberta, para estudar *Gaze Movement* (movimento e foco do olhar) em atividades esportivas de alto nível. Naquele momento, um convite deste parecia irrecusável; assim, terminei minha graduação, me preparei e me adequei aos critérios de admissão ao programa de pós-graduação canadense e em janeiro de 1999 mudei-me para Calgary. O clima hostil da natureza (-20°C), de alguns professores/colegas de mestrado e da área escolhida, além da saudade dos familiares e amigos, me fizeram retornar rapidamente para o Brasil, desistindo do mestrado naquele local e área.

Em 2000 fui aprovada no programa de *Mestrado em Ciência da Motricidade*, da UNESP de Rio Claro, especificamente na área de pesquisa *Pedagogia da Motricidade Humana*, na linha de pesquisa *Estados Emocionais e Movimento*. Nesse momento, transitei com algumas leituras da Psicologia sobre emoção, estados emocionais, estados de ânimo, música, comunicação não-verbal e cursei inclusive a disciplina de Comunicação não verbal ministrada no programa de Mestrado do Instituto de Psicologia da USP. A dissertação de mestrado intitulada *Atividade Física acompanhada de Música*, orientada pela professora Silvia Deutsch, me auxiliou a dar os primeiros passos na pesquisa quanti-qualitativa. Além de pesquisar os efeitos de diferentes tipos de música no exercício físico (performance e percepção de esforço), buscamos compreender como a música afetava os estados de ânimo dos executantes, além de verificar suas preferências musicais para a prática de atividades físicas. Em 2002, a defesa do mestrado culminou com minha inserção na docência no ensino superior em algumas faculdades particulares do interior de São Paulo.

Por oito anos, ministrei diversas disciplinas de graduação e pós-graduação (*lato sensu*), com deslocamentos de até 500 km diários. Das várias disciplinas ministradas, uma em especial se mantém desde a primeira contratação – Educação Física Adaptada<sup>12</sup>.

Essa vida de estrada e a diversidade de disciplinas que precisava assumir para manter o emprego me afastaram e postergaram a minha procura pelo doutorado. Associado a tudo isso, havia o desejo constante de ampliar o meu trabalho através da extensão universitária e da pesquisa, atividades que a maioria das faculdades particulares não permitia. Todas essas circunstâncias me motivaram a tentar concursos públicos nas universidades públicas brasileiras. Em julho de 2009 fui aprovada no concurso da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), para trabalhar com as disciplinas de Educação Física para Pessoas com Necessidades Especiais (atualmente chamada Educação Física Adaptada) e Estágio Supervisionado; naquele momento em um curso de Licenciatura; hoje trabalho também no curso de Bacharelado.

---

<sup>1</sup> As notas de rodapé são identificadas por números; As de tradução são indicadas por letras e se encontram no final do texto.

<sup>2</sup> Ao longo deste trabalho, utilizaremos o termo Educação Física Adaptada todas as vezes que nos referirmos às aulas de educação física na escola em que há a presença de alunos com deficiências ou à disciplina do currículo de formação do futuro professor de educação física que discuta essa temática. Outras nomenclaturas são encontradas nos cursos de graduação em Educação Física no Brasil, para tal ver Ot e Drigo (2012).

Em fevereiro de 2010 me mudei para Diamantina-MG para assumir o cargo e, quase que imediatamente à minha entrada, fui convidada pela Professora Flávia Gonçalves da Silva, psicóloga, professora do departamento, para colaborar em um projeto de extensão que ela iniciava: *Atividades Lúdicas no processo de (re)habilitação de crianças com comprometimento neurofisiológico*. Desde então dividimos a coordenação tanto desse projeto quanto do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq, intitulado *Atividades Lúdicas para promoção de desenvolvimento e aprendizagem*.

Nesse projeto de extensão, orientamos alunos voluntários que desenvolvem atividades lúdicas em um Centro Especializado em Reabilitação (CER IV). Fazemos encontros semanais para discutirmos as atividades que foram e que serão desenvolvidas ao longo da semana, além de discussões teóricas sobre a temática. Recentemente, especialmente após a entrega das novas instalações do curso de educação física, nós também iniciamos um trabalho conjunto na coordenação da Brinquedoteca, que no segundo semestre de 2014 abriu suas portas para a comunidade diamantinense.

Foram nestes projetos, através das indicações/sugestões de Flávia Gonçalves da Silva, que me aproximei das leituras não só de Vigotski<sup>3</sup>, mas de Luria e Leontiev, entre outros, e, por conseguinte, da Psicologia Histórico-Cultural. Não posso deixar de citar aqui a participação de Sandro Henrique de Almeida, grande amigo, que também faz parte desse processo, através de constantes conversas e provocações teóricas. Através dessas leituras e discussões fui compreendendo o quanto minha forma de trabalhar (na prática) e de pensar sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência tinha, de certa forma, coerência com uma teoria que, até então, eu desconhecia.

Destaco aqui, que o curso de Educação Física da UNESP de Rio Claro, assim como seu programa de Pós-graduação, estavam embasados na teoria da Motricidade Humana, proposta pelo prof. Manuel Sérgio da Cunha, o que teve implicações diretas na concepção de curso e literatura utilizadas pelo corpo docente dessa instituição e por conseguinte na minha formação. Acrescento ainda que, por ser um curso de Bacharelado, as leituras da Pedagogia Histórico-Crítica também não fizeram parte de minha formação. Além disso, os textos de Vigotski foram poucos e, quando utilizados, estavam nas leituras muito mais no sentido de comparar os pensamentos dele com os de

---

<sup>3</sup> Há diversas formas de grafar o nome do autor. Para este trabalho, utilizaremos a grafia Vigotski, porém em citações diretas, será respeitada a forma utilizada pelos autores referenciados.

Piaget acerca do desenvolvimento infantil ou, pelo menos, foi isso que consegui entender naquela época.

Em 2015 cursei a disciplina Pedagogia Histórico Crítica e a Escola Pública (via Vídeo Conferência), oferecida pela Unicamp; essas discussões, assim como o trabalho desenvolvido na universidade, tem me ajudado a repensar a educação física escolar. Especificamente, tenho refletido sobre a insistência da escola, que atribui ao professor de educação física a escolha/apresentação somente de alguns dos conteúdos da Cultura Corporal em detrimento de outros, as dificuldades apresentadas para incluir os alunos que possuem alguma deficiência, normalmente justificando a exclusão por falta de conhecimento teórico, limitações estruturais ou até responsabilizando o aluno por sua condição e, especialmente, sobre a concepção que a Educação Física tem, como prática pedagógica, do ser humano e particularmente do indivíduo com alguma deficiência.

Foi a partir desses questionamentos e experiências vividas que cheguei ao PED (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação), em busca de um programa de pós-graduação que oferecesse uma formação para esse diálogo e pesquisa.

A partir do meu ingresso, com o cumprimento das disciplinas, as inúmeras leituras e as profícuas reuniões que ocorreram com a Profa. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes, orientadora desta tese, o projeto foi tomando forma, adequações e modificações foram sendo realizadas e levaram ao texto/documento produzido e apresentado a seguir.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, busca realizar uma revisão sistemática-integrativa, dos trabalhos publicados na área da Educação Física, que tenham como tema central a educação física inclusiva, buscando nessas pesquisas, as concepções de deficiência, de inclusão e de aprendizagem dos professores de educação física que têm em suas turmas alunos com deficiência<sup>4</sup>, procurando identificar se a inclusão de fato ocorre, como ocorre, para compreender que concepção de indivíduo fundamenta a prática pedagógica desses professores, especialmente a concepção de deficiência e de indivíduo com deficiência. A princípio, havia-se definido que a busca abrangeria as teses, dissertações e artigos publicados de 2007 a 2018. Após uma primeira busca reavaliou-se esse objetivo, pois, devido ao grande número de publicações, optou-se por considerar somente as teses e dissertações, tendo em vista que se entende que estas publicações frequentemente são mais amplas, permitem maior detalhamento por parte dos autores, e devido aos artigos, muitas vezes, serem fragmentos de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação.

Recentemente quatro trabalhos de revisão foram publicados abordando temática similar, todos relacionados à pessoa com deficiência. As abordagens metodológicas e epistemológicas nas produções de dois conceituados programas de pós-graduação foi o foco de Barbosa et. al. (2016); a produção da temática educação física e inclusão na pós-graduação foi o objetivo de Oliveira, Nunes e Munster (2017); Bonetto, Neves e Neira (2017) abordaram a concepção de diferença em alguns currículos de educação física, a partir de 3 obras literárias e Martineli e Mileski (2017) buscaram as teorizações pedagógicas e suas concepções de homem, de diferença e de inclusão,

---

<sup>3</sup>Neste trabalho, o termo “inclusão de alunos com deficiência” está restrito ao público alvo da Educação Especial determinado pelo Conselho Nacional de Educação por: I – Alunos com deficiência física, intelectual ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação e, III – Alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009). Entretanto serão respeitadas outras nomenclaturas utilizadas pelos autores para se referir a esse público.

também a partir de 4 obras de referência. Estes trabalhos são sucintamente apresentados a seguir.

Barbosa et. al. (2016, p.285) buscou “identificar as abordagens metodológicas e pressupostos epistemológicos adotados pelos autores das teses e dissertações sobre pessoas com deficiência dos dois mais conceituados Programas de pós-graduação *stricto sensu* de educação física do Brasil dos últimos 10 anos”. Os autores se basearam na proposta de Gamboa (1998, apud BARBOSA et al., 2016) que classifica as abordagens metodológicas em empírica-analítica, hermenêutica-fenomenológica e crítico-dialética. Nos programas avaliados os autores encontraram 9 trabalhos, sendo 3 deles identificados na abordagem fenomenológica-hermenêutica e 6 na empírico-analítica. De acordo com os autores, os trabalhos foram bem delineados em relação aos critérios de validação científica, independentemente das abordagens metodológicas. Mas o estudo aponta a ausência de trabalhos com abordagem crítico-dialética, o que indica uma tendência dos caminhos de formação dos pesquisadores da educação física, especificamente dos dois programas avaliados (USP e UNESP-Rio Claro).

Oliveira, Nunes e Munster (2017, p.570) buscaram “mapear e analisar a produção discente envolvendo a temática Educação Física e Inclusão, a partir de teses e dissertações oriundas dos Programas de Pós-Graduação no Brasil”. Os autores encontraram 73 estudos publicados entre 2002 e 2015. As principais temáticas identificadas foram: prática pedagógica (15); análise do processo inclusivo (15); formação continuada (12); percepção, concepção e atitudes do professor e/ou alunos sobre inclusão (12); estratégias de apoio à inclusão (5); conteúdos curriculares (4), análise da produção teórica em educação física e inclusão (4), relação ou interação professor-aluno (3); avaliação em educação física escolar e inclusão (2), análise das políticas públicas em educação física e inclusão (1). Embora as pesquisas tragam contribuições, elas permanecem em uma perspectiva diagnóstica e pouco têm ousado em propor temas que redirecionem, aprofundem ou ampliem as reflexões acerca da inclusão na educação física escolar (OLIVEIRA; NUNES; MUNSTER, 2017).

Bonetto, Neves e Neira (2017) buscaram analisar como alguns dos principais currículos de educação física têm, historicamente, abordado a questão da diferença. Os autores consideram que toda teoria de ensino é também uma teoria de currículo. Para tal, eles partem de três obras literárias que consideram representar alguma proposta de organização do ensino. A primeira obra analisada, “Educação de corpo inteiro”, segue

uma orientação teórica da psicomotricidade de Jean Le Boulch e nas teorias desenvolvimentistas de Jean Piaget. A segunda obra, “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, baseia-se nas teorias desenvolvimentistas de Jean Piaget e nos estudos taxionômicos de David Gallahue. A terceira obra, “Metodologia do Ensino da Educação Física”, propõe um currículo de educação física baseado nas Ciências Humanas para a emancipação dos sujeitos e transformação da sociedade, pautada no materialismo histórico. Para os autores do estudo, a perspectiva psicomotora, comparada às outras propostas, é a que mais identifica a diferença entre os sujeitos, mas que: “As três propostas generalizam e universalizam de forma bastante grosseira os sujeitos, suas fases de desenvolvimento, suas necessidades, desejos e condições de opressão” (BONETTO; NEVES; NEIRA, 2017, p. 462). Concluem afirmando que a “diferença” não está em nenhuma das obras analisadas. Uma das críticas feitas pelos autores à concepção crítico superadora é que todos os embates se reduzem a questões de classe. Questionamos: esta não seria a primeira a estabelecer e determinar todas as outras? Acreditamos que sim.

Martineli e Mileski (2017, p. 396) buscaram “analisar as teorizações pedagógicas de Educação Física e, a partir de seus pressupostos, apreender suas concepções de homem, bem como seus conceitos de diferença e de inclusão subjacentes”. Os autores utilizaram especificamente quatro obras de referência das concepções pedagógicas da educação física, a saber: Desenvolvimentista, Cultural/Plural, Crítico-Emancipatória e Crítico-Superadora.

As discussões realizadas pelos autores indicam que a abordagem Desenvolvimentista concebe o homem a partir da visão de um homem biológico, fragmentado em suas dimensões motora, afetivo-social e cognitiva. Essa abordagem não concebe diferenças individuais e não abre possibilidades para a inclusão, pois o desenvolvimento ocorre dentro de um padrão “normal” pré-concebido.

A abordagem Cultural/plural entende que “o homem e seu corpo são construídos culturalmente; a cultura se expressa pelo corpo desse homem, por meio dos símbolos, signos e significados, e reforça o dualismo corpo/espírito das concepções idealistas da filosofia, nesse caso corpo/cultura” (MARTINELI; MILESKI, 2017, p. 400); assim, a cultura influenciará direta e diferentemente o homem, “concebendo as diferenças a partir da “dinâmica cultural própria” e a inclusão é tratada no sentido do respeito à diversidade cultural” (p. 405).

De forma paralela, a abordagem Crítico-emancipatória concebe o homem emancipado, “o indivíduo atinge sua maturidade racional por meio do diálogo, uma vez que, na ação comunicativa, ele desenvolve as competências de linguagem, do trabalho e do discurso, tornando-se esclarecido e crítico, adaptando-se à sociedade” (MARTINELI; MILESKI, 2017, p. 402). Assim, atingir ou não essa maioria intelectual explica a diferença e a inclusão se dá pelo reconhecimento das origens e dos determinantes da dominação e da alienação através dos agentes sociais.

Entretanto, fazemos a ressalva de que os autores, ao concluírem sobre a concepção de homem emancipado fazem a afirmação de que este homem se adapta à sociedade. Discordamos que esta seja a proposta de homem emancipado defendida pelo professor Elenor Kunz cujo embasamento teórico está nos autores da Escola de Frankfurt e na teoria de Jürgen Habermas. Neste sentido, a emancipação se dará a partir do reconhecimento da origem e dos determinantes da dominação e da alienação. Kunz defende que o sujeito (aluno) no processo de ensino deve ser capacitado para agir funcionalmente e para conhecer, reconhecer e problematizar, através de reflexão crítica sua participação na vida social, cultural e esportiva.

Por fim, os autores apresentam a concepção Crítico-superadora, que concebe o homem a partir da sua condição de classe; assim, a diferença se dá pela pertença a uma das duas classes (trabalhadora ou proprietária) e a inclusão se dá pela apropriação, pela classe trabalhadora, dos conhecimentos historicamente produzidos, no sentido de transformar a sociedade, e assim usufruir do resultado do seu trabalho.

Os autores finalizam seu texto, considerando que a concepção Crítico-superadora é “aquela que mais avançou na concepção de homem e seus desdobramentos no entendimento de diferenças e inclusão, pois se fundamenta na categoria trabalho, embora esta não seja tomada em sua radicalidade histórica” (MARTINELI; MILESKI, 2017, p. 410). Os autores consideram também a necessidade de mais debates acadêmico-profissionais e proposições metodológicas mais avançadas.

Compartilhando das colocações de Martineli e Mileski, é a partir da perspectiva acima descrita que este trabalho procura seguir. Embasada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico Crítica e da abordagem Crítico-superadora da educação física pretendemos compreender o cenário das pesquisas investigadas em sua temporalidade e historicidade, pensando ser possível,

através das teorias citadas, contribuir para uma educação física mais humanizadora, orientando nosso pensamento a partir do Método Materialista Histórico-Dialético.

Assim, o presente trabalho propõe-se a: i) buscar compreender as concepções de deficiência, inclusão e aprendizagem dos professores de educação física que realizam aulas de educação física em turmas em que há a presença de alunos com deficiência através das pesquisas descritas em dissertações e teses publicadas no Brasil e as concepções/conceitos de deficiência utilizados pelos autores nos trabalhos; ii) identificar, nas pesquisas, quais intervenções são desenvolvidas pelo professor de educação física para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física da educação básica em rede pública de ensino.

Para atingir os objetivos propostos, na seção 2 abordou-se a Educação Inclusiva a partir da dialética exclusão/inclusão, a legislação brasileira no que tange ao atendimento do aluno com deficiência, o percurso histórico e as características da educação física e da Educação Física Adaptada. Entende-se que a educação inclusiva não se restringe aos alunos com deficiência; aplica-se a públicos que apresentam necessidades educativas especiais como alguns denominam ou o que Lygia Assumpção Amaral chama de pessoas com diferenças significativas. Para a autora, os desvios de padrão: estatístico, estrutural/funcional ou de um “tipo ideal”, cria uma condição desviante caracterizando essas diferenças significativas; por exemplo, os índios, as mulheres, os judeus, os muçulmanos, as pessoas com deficiência, os homossexuais, entre outros (AMARAL, 1994). Entretanto, por limitação de tema e tempo para a execução desta pesquisa, restringiu-se às pessoas com deficiência, mas compreende-se que a dialética exclusão/inclusão se aplica às mais diversas minorias.

Na seção 3 discutiram-se as contribuições da Psicologia Histórico-cultural, especialmente as elaborações teóricas de Vigotski para a educação das pessoas com deficiência. Os procedimentos metodológicos da revisão sistemática-integrativa estão descritos na seção 4. A seção 5 traz a apresentação dos dados, assim como a discussão dos mesmos a partir do materialismo histórico-dialético. A organização e apresentação dos resultados se deu a partir de duas formas, a primeira com o objetivo de oferecer ao leitor uma aproximação aos textos, através de uma perspectiva geral de identificação destes no tempo e espaço da pós-graduação. Posteriormente, seguiu-se a estrutura, usualmente utilizada nas teses e dissertações; assim, os resultados foram apresentados e

organizados, como categorias, a partir de: *Objetivos; Abordagens Teórico-metodológicas; Procedimentos Metodológicos; Resultados e Considerações Finais.*

A partir da categoria *Resultados* criaram-se as sub-categorias: *Importância da educação física para o processo de inclusão; Formação dos professores; Conceito de deficiência; Entendimento de inclusão/educação inclusiva; Posicionamento frente ao processo de inclusão; Dificuldades encontradas ao ministrar aulas nas turmas em que há alunos com deficiência; Adaptação de conteúdos.* Ao longo da discussão dos dados, os objetivos foram sendo respondidos; entretanto, optou-se por, ao final da seção 5, retomá-los e respondê-los diretamente.

Por fim, espera-se que este texto provoque *turbulências*, especialmente para aqueles que trabalham com a Educação Física Adaptada. Turbulências que, de acordo com o Dicionário Houaiss (2001, p. 2787), significa “ação ou comportamento caracterizado por perturbação da ordem, agitação, tumulto”; “ação ou comportamento caracterizado por irrequietude, agitação ruidosa e desordenada”, e que na Astronomia, também de acordo com o dicionário, a turbulência é um “conjunto de fenômenos que agitam um meio atravessado por feixes luminosos que vêm formar a imagem dum astro [É um dos parâmetros que caracterizam a qualidade da imagem]”. Neste sentido, que este trabalho, apesar de suas limitações, possa perturbar e agitar os pensamentos e, então, contribuir para enxergar o quadro da inclusão nas aulas de educação física de forma mais nítida e, a partir desta imagem que se possa pensar em estratégias para minimizar a exclusão tão presente nas aulas, visto que enquanto vivermos em uma sociedade organizada em classes, a inclusão plena não será possível.

## 2 EDUCAÇÃO FÍSICA E A (EX/IN)CLUSÃO

Pensar no processo de uma educação inclusiva implica compreender a dialética exclusão/inclusão. A exclusão é “processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros” (SAWAIA, 2011a, p. 9). Como afirma a autora, a exclusão social é processo sócio-histórico configurado pelo recalçamento nas diferentes esferas da vida social. E como afirma Murta (2008), a inclusão é sempre temporária, precisando ser revista continuamente para evitar que os processos e mecanismos de exclusão retornem.

Assim, entende-se que a dialética exclusão/inclusão não são categorias em si, com qualidades específicas, mas que são da mesma substância e formam um par indissociável, constituído na própria relação (SAWAIA, 2011b). Nesse processo dialético, a sociedade procura excluir para incluir e esta mudança é condição da ordem social desigual (MURTA, 2008).

A normalização como um processo de poder funda-se numa lógica binária de distribuição desigual; o outro não existe fora do primeiro, mas dentro dele, como expressão negativa, sendo necessária, então, uma correção normalizadora. Nesta perspectiva, o outro carrega em si todos os males, as falhas sociais, e este pensamento leva a supor que a pobreza é do pobre, a deficiência é do deficiente (SKLIAR, 2003).

Como afirma Saviani (2012), numa sociedade estruturada em classes, calcada em interesses antagônicos (dos proprietários dos meios de produção ou daqueles que detêm a força de trabalho), a educação terá um dado papel se colocada a serviço da classe dominante ou terá outro, caso esteja a favor dos interesses dos trabalhadores. Visto que a classe dominante tem interesse na conservação da forma social existente, ela busca evitar que as contradições da estrutura venham à tona. Na perspectiva da classe dominada, são as crises e manifestações das contradições da estrutura de uma organização social desigual que lhe permitem mudar a correlação de forças para transformação da própria sociedade. É esse o panorama da educação escolar brasileira.

Em um processo de educação inclusiva busca-se minimizar a exclusão, favorecendo a participação coletiva e individual. Entretanto, em uma sociedade cujos valores fundamentais são a competitividade e o consumo, que se expressam dentro da escola, aquele que está fora do padrão, o diferente, está quase sempre excluído. Neste sentido, a cultura escolar, de certa forma, favorece a desqualificação do excluído quando busca imprimir um modelo homogeneizante (SANTOS, 2008). Sobre isso, diz Jodelet:

A exclusão induz sempre uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupos, de alguma forma material ou simbólica, através da qual ela se traduz: no caso da segregação, através de um afastamento, da manutenção de uma distância topológica; no caso da marginalização, através da manutenção do indivíduo à parte de um grupo, de uma instituição ou do corpo social; no caso da discriminação, através do fechamento do acesso a certos bens ou recursos, certos papéis ou status, ou através de um fechamento diferencial ou negativo. Decorrendo de um estado estrutural ou coletiva conjuntural da organização social, ela inaugurará um tipo específico de relação social. (JODELET, 2001, p. 53)

No Brasil, as culturas de tutela e de apadrinhamento transformam o “direito” em “favor”, ratificando a exclusão e a subalternização, numa perspectiva de políticas públicas que se apresentam aos excluídos e subordinados como um favor das classes dominantes (CARVALHO, apud WANDERLEY, 2001). Como afirma Marinho (2012, p.113), o uso das práticas assistenciais “se apresentam como compensação pelas condições subumanas em que vivem as classes desfavorecidas”.

Murta (2008) pontua que não basta ao aluno com necessidades educacionais especiais estar na escola, mas sim que a ele seja proporcionada a possibilidade de aprender, de ter acesso ao conhecimento significativo para sua vida, de forma a humanizá-lo e que, também ao professor, sejam oferecidas condições necessárias para a realização de um trabalho de qualidade para que o mesmo possa desempenhar suas funções frente à diversidade presente na sociedade.

Legalmente, leia-se: no papel, o Brasil propõe-se a fornecer uma educação mais igualitária. Desde a LDB de 1961 se vê esta iniciativa, o Art. 88 define que: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). A Constituição Federal de 1988, no Art. 208, afirma que o Estado deve garantir: “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede

regular de ensino” (BRASIL, 1988). As duas legislações apontadas ainda tratam a educação como forma de integração do aluno com deficiência ou necessidade educacional especial. É com o compromisso com a Declaração de Educação para todos (UNESCO, 1990) e com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que passamos da integração para a proposta da educação inclusiva: “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.” (UNESCO, 1990), ou ainda o princípio fundamental de que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994).

A partir dessas convenções, novas legislações e documentos foram produzidos como tentativa de garantir a inclusão, tais como a Política Nacional de Educação Especial de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o Parâmetro Curricular Nacional com as Adaptações Curriculares para a Educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais de 1999, os Planos Nacionais de Educação de 2000 e 2014.

Fatos históricos importantes para a educação especial no Brasil foram compilados e apresentados por Mendes (2010). A autora aponta que, no período colonial, houve um predomínio do descaso do poder público, não somente relacionado às pessoas com deficiências, mas com a educação popular. Durante o período da primeira república, há a criação de instituições para crianças com deficiência, inicialmente junto aos sanatórios psiquiátricos. Após a primeira guerra, a autora aponta que a educação das pessoas com deficiência foi influenciada pelas reformas nos sistemas educacionais, sob o ideário do escolanovismo.

Neste movimento, ressaltamos o importante trabalho de Helena Antipoff (1892-1974), que propôs a educação primária na rede comum de ensino baseada na composição de classes homogêneas, foi uma das responsáveis pela criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932) e da implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (1954) e criou uma escola - *Complexo Educacional da Fazenda do Rosário*, em Ibitité, MG - para crianças com deficiência, com o objetivo de integrar a escola à comunidade rural existente nos arredores. A educação para pessoas com deficiência na primeira metade do século XX foi marcada por um grande aumento de escolas especiais e de classes especiais nas escolas públicas (MENDES, 2010).

A autora aponta que durante o Estado Novo (1935-1945), embora tenha havido mudanças no panorama da educação nacional, houve uma estagnação da assistência à deficiência. O período denominado Segunda República (1945-1964) foi marcado pelo fortalecimento da iniciativa privada e de instituições filantrópicas, de um lado, por omissão do setor da educação pública, por outro, por interesses destas em serem financiadas pelo governo, com recursos da assistência social, tirando deste a sua responsabilidade com a educação para este público. Este quadro é acentuado durante o período da ditadura militar, em que a rede de serviços para pessoas com deficiência era predominantemente de natureza privada (MENDES, 2010). Na década de 1970 há a criação do Centro Nacional de Educação Especial, junto ao MEC, sendo então o primeiro órgão educacional do governo federal que passou a definir a política de educação especial. Ressalta-se também que é nesse período que são implementados os primeiros cursos de formação de professores na área de educação especial no ensino superior e os primeiros programas de pós-graduação dedicados à essa temática.

Mendes (2010) complementa que no período de redemocratização no Brasil (1974-1985) surgiram novas iniciativas em relação à educação especial, dentre estas ações está a elevação do Centro Nacional de Educação Especial em Secretaria de Educação Especial. Em 1986 cria-se a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e, em 1988, a Constituição Federal Brasileira, buscando a democratização da educação, garantiu o direito ao atendimento educacional especializado e determinou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer de preferência na rede regular de ensino. A partir da década de 1990, inicia-se o movimento da educação inclusiva. Atualmente, como afirma Mendes, as escolas substituíram as classes especiais por salas de recursos, há um grande número de escolas especiais privadas e filantrópicas, além de muitos alunos com deficiência em salas regulares, sem receber suporte à escolarização e que, nessas circunstâncias, há um grande desafio para o avanço das políticas educacionais para as pessoas com deficiência. Neste sentido, Silva afirma que:

(...) os princípios da economia da educação estão na base das políticas equitativas, as quais, baseadas nos princípios integracionistas e inclusivistas, “camuflam-se” de retórica democrática (...) visam o desenvolvimento humano, enquanto ideologia, como recurso necessário para o desenvolvimento econômico. (SILVA, 2014b, p.81)

Apesar dessas características, como aponta o autor, esse movimento é contraditório, pois ainda que tenha interesse do estado neoliberal, caminha juntamente com as reivindicações sociais; ao mesmo tempo em que não contemplam mudanças estruturais na sociedade, vêm alterando a relação da educação regular com a educação especial, diminuindo o distanciamento que existia entre elas.

Acerca da condição humana instituída na sociedade, Bernardes (2010) aponta que temos simultaneamente uma posição revolucionária e outra contraditória. Como afirma a autora: “Ao mesmo tempo em que se visa garantir a universalização da condição humana pela democratização das ações nas atividades em geral, a organização da sociedade capitalista contemporânea não se organiza para que tais fins se objetivem” (BERNARDES, 2010, p.300). No nosso entender, além de não se organizar, não tem real interesse para tal. Embora as políticas de inclusão sejam importantes para fortalecer os grupos e movimentos sociais a favor das pessoas com deficiência, a organização social atende os interesses apenas de uma parte da sociedade e não de todos. As desigualdades, que não são apenas econômicas, mas culturais, sociais, políticas, apontam os privilégios de alguns e as desvantagens de outros, o que não é acidental, mas produzido.

Na prática diária da escola parece que poucos foram os avanços rumo à educação inclusiva. As justificativas e motivos para não ter a legislação atendida são muitos, como falta de apoio e suporte do Estado, os professores que não se dizem/sentem capacitados para tal, a ausência de materiais ou recursos pedagógicos adaptados, a falta de especialistas (como psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros), barreiras físico-arquitetônicas que não favorecem o acesso a todos os ambientes escolares e as barreiras atitudinais na forma de preconceitos, discriminação e estereótipos em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno com deficiência.

Entende-se que as justificativas e motivos apontados sejam de fato dificultadores do processo de inclusão, mas não impeditivos; além disso, faz-se a ressalva que embora haja este panorama desfavorável à inclusão, defende-se que ainda assim, as crianças com deficiência devam estar na escola regular e não em escolas especiais. A partir do referencial teórico utilizado, especialmente das contribuições de Vigotski acerca do desenvolvimento e em especial de suas formulações sobre o que se denominava, na época, defectologia, defende-se que a criança com deficiência deva

estar na escola regular, juntamente com crianças sem deficiência; as razões para tal serão apresentadas posteriormente, na seção 3.

Dentro da escola, a disciplina de educação física não se faz diferente, “sofre os efeitos da discriminação promovida pela crença na igualdade” (Marinho, 2012, p.112), acrescida ainda por sua característica peculiar no que diz respeito à exposição “do corpo”. A nosso ver, não há na escola nenhuma outra disciplina em que o indivíduo esteja tão exposto, tão “a olho nu”. Nessa exposição, estão contempladas as facilidades/dificuldades motoras nas diversas possibilidades de se movimentar, as alegrias/frustrações de se conseguir ou não fazer determinada atividade e as alterações motoras e/ou sensoriais de uma eventual deficiência. Além dessa exposição há também todo o processo histórico, que será descrito adiante, de desenvolvimento desse conteúdo curricular, que reforçou (por crença na igualdade), e muitas vezes ainda reforça, as diferenças individuais não como identidades ou singularidades, mas como motivos para exclusão; não ter desenvolvido algumas habilidades motoras, ou ter determinadas características corporais, como baixa estatura, ou estar acima do peso, muitas vezes são motivos para a exclusão do aluno das aulas, seja pela atitude dos demais alunos da turma, seja por iniciativa do professor, ou ainda por decisão própria, por ter receio de se tornar o *centro das atenções*.

Para compreender esse panorama, há que se discutir a forma como a educação física foi inserida no âmbito escolar, seus objetivos, práticas, tensões e posicionamentos teóricos para que possamos vislumbrar uma educação física menos excludente e mais humanizadora.

### ***Educação Física: de seu percurso histórico e de suas características***

Desconsiderando o período grego, no que se refere à prática de atividades físicas, é no final do século XVIII que temos o início dos primeiros movimentos para sistematizar e/ou institucionalizar a educação física, movimento este ocorrido principalmente na Europa. Naquele momento, no âmbito escolar estavam presentes os

jogos, a ginástica, a dança e a equitação. No século XIX esses movimentos se ampliaram e se propagaram por todo o mundo, com características de um modelo da sociedade burguesa do período (BETTI, 1991; SOARES et al., 2012). Destacam-se, nesse processo, a Revolução Francesa (1789), as Guerras Napoleônicas (1803 e 1815) e o desenvolvimento econômico e as transformações sociais, resultantes da Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra em torno de 1760, mas que se espalhou pela Europa a partir de 1850. Como afirma Soares et.al. (2012), essa nova sociedade precisava de homens mais fortes, ágeis e empreendedores e isto se daria através da força física, que se transformaria em força de trabalho. Desta forma, a prática de exercícios físicos foi compreendida nesse momento como uma receita para um corpo saudável, ideia que ainda está muito presente nos discursos atuais e que, em última instância, objetivava a maximização da força de trabalho.

Com o início do movimento higienista na Europa, incluindo a necessidade de cuidar do corpo, houve a preocupação de incluir a educação física como prática pedagógica para atender às necessidades dessa sociedade. Betti (1991, p. 35) aponta que: “A história da elaboração e institucionalização dos chamados ‘sistemas ginásticos’ confunde-se com a própria história do nacionalismo europeu e do militarismo sempre presente nos séculos XVIII e XIX.” O autor afirma ainda que havia na Alemanha, Dinamarca, Suécia e França a necessidade de afirmação da nacionalidade desses países e uma constante preparação para a guerra.

A inclusão dos exercícios físicos nos conteúdos escolares na Europa foi defendida por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que criou o primeiro programa moderno de educação física e influenciou Johann Bernhard Basedow (1723-1790), que fundou na Alemanha, em 1774, a escola Philanthropinum. Em 1784, na região de Colônia fundou-se outro instituto educacional e nele Cristoph Friedrich GutsMuths (1712-1832) assumiu as aulas de ginástica, implantando um novo sistema conhecido como “ginástica natural ou método natural”, composto por exercícios gímnicos, jogos e trabalhos manuais. Tanto para GutsMuths quanto para Rousseau, o objetivo básico da educação deveria ser a saúde, entendendo que o corpo influenciaria a “mente” e o “caráter”. Um professor primário importante nesse período foi o alemão Friedrich Ludwig Jahn (1778–1852), que lecionava para garotos em Berlim e defendia que os jovens tivessem vida ativa e saudável e que trabalhassem em conjunto, pois isso poderia favorecer sua formação para uma possível necessidade de se colocarem a serviço da

nação (BETTI, 1991). Jahn criou o movimento Turnen, de enorme popularidade na Alemanha, durante o século XIX e que ocorre até hoje, defendendo uma educação popular, nacional e mantida pelo Estado.

Na Dinamarca, Franz Nachteggall (1777-1847) foi referência; além de organizar um clube de ginástica, era professor em uma escola privada, abriu o primeiro ginásio de ginástica particular para atender às demandas militares e, sob sua liderança, o país foi o primeiro na Europa a tornar a educação física matéria escolar (BETTI, 1991).

O autor afirma ainda que, na Suécia, Henrik Ling (1776 – 1839) influenciou fortemente a fundação do Instituto Militar de Ginástica de Copenhague (1813), no qual foi diretor por 25 anos. Por questões patrióticas, Ling buscava, através da ginástica, tornar seus compatriotas capazes de defender sua terra. Tinha também a proposta de uma ginástica médica, mas seus seguidores caminharam para um programa com ênfase nos objetivos militares, o que foi objeto de muitas críticas posteriormente.

Contraditoriamente, na França a organização da educação física não teve como objetivo a formação militar, pois a mesma ocorreu após as Guerras Napoleônicas; entretanto, a ginástica foi introduzida particularmente no exército. A grande influência francesa para a institucionalização da educação física deu-se pelo espanhol Francisco Amoros, que elaborou o primeiro programa francês de ginástica, com duas grandes influências, sua tradição militar e a de Pestalozzi, negando toda e qualquer forma de empiria, utilizando dos enunciados científicos para explicar os exercícios (SOARES et al., 2012). O movimento da educação física decresce após o fim da Revolução de 1848, mas renasce ao final da guerra franco-prussiana (1870/1871), pois atribuiu-se a derrota francesa à degeneração moral e física de seus homens. Assim, de 1872 a 1905 foram aprovadas leis que obrigavam a ginástica no currículo escolar, com a obrigatoriedade de aumentar as potencialidades militares dos jovens.

Os sistemas ginásticos europeus, denominados Métodos Ginásticos (embora sejam modelos), garantiram seus espaços nas aulas de educação física escolar como uma forma de desenvolvimento e aprimoramento físico do indivíduo, o qual estaria “mais apto para contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos, assim como com a prosperidade da pátria” (SOARES, et al., 2012, p.52). Fisiologistas e principalmente os médicos higienistas tiveram papel fundamental no desenvolvimento da educação física escolar, aulas que eram ministradas por instrutores físicos do exército, com valores e normas específicos do militarismo.

Tais movimentos se espalharam por todo o mundo e, ainda hoje, a educação física apresenta resquícios de práticas pedagógicas autoritárias e “militarescas”.

A Inglaterra, por outro lado, além de “organizar” a educação física tardiamente, se comparada aos outros países da Europa, não apresentava a necessidade de formar seus cidadãos para a guerra; assim, seu foco não foi a ginástica, mas o esporte, primeiramente praticado pelos aristocratas e, após a Revolução Industrial, especialmente pelas camadas médias, o que promoveu a criação e a institucionalização de muitos dos esportes praticados atualmente (BETTI, 1991). De acordo com o autor, embora a Inglaterra tenha sido pioneira em defender o esporte como forma de educação, foi somente no final do século XIX que o governo passou a apoiar a educação física nas escolas mantidas pelo Estado e foi nesse mesmo momento que o sistema esportivo inglês passou a ser disseminado pelo mundo.

No Brasil, a obrigatoriedade da educação física (ginástica ou exercícios militares) na escola, se deu com a Reforma de Couto Ferraz (1851). Em 1854, passou a ser obrigatória a ginástica no ensino primário e a dança no secundário. Em 1882, no projeto de reforma do ensino primário, Rui Barbosa deu um parecer recomendando a ginástica na escola normal, obrigatória para ambos os sexos, na formação de professores e nas escolas primárias, além de sugerir que houvesse a equiparação de categoria e autoridade dos professores de ginástica aos de outras disciplinas (BETTI, 1991). Mas a efetivação da reforma ocorreu somente no Rio de Janeiro e nas escolas militares.

Foi somente na década de 1920 que os demais estados iniciaram suas reformas nos sistemas de ensino, com base no ideário escolanovista, que se tornaria o pensamento pedagógico hegemônico nas décadas seguintes. Nesse modelo, a educação física deveria favorecer o desenvolvimento físico do aluno, desenvolver a valorização da saúde, criar hábitos de higiene, de amor à água, ao ar livre e aos exercícios físicos e propiciar o desenvolvimento neuromuscular (BETTI, 1991).

Assim, no Brasil, nas quatro primeiras décadas do século XX, a educação física sofreu influências tanto dos métodos ginásticos quanto da instituição militar. Salienta-se também que somente em 1939 (Decreto Lei 1212 de 17 de abril de 1939) é criada a primeira escola civil de formação de professores de educação física, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos na Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro); até então, instrutores formados por instituições militares é que atuavam na função de professor de educação física (SOARES et al., 2012). Entretanto,

como ressalta Marinho (2012), a Escola Nacional seguia rígidos padrões calcados nos valores do Estado Novo; seus primeiros diretores eram militares e seu primeiro conjunto de docentes foi treinado tanto por médicos quanto por professores egressos de um curso didaticamente orientado pela Escola de Educação Física do Exército.

O governo militar brasileiro passou a investir muito no esporte, com o objetivo de tornar a educação física um apoio ideológico político (DARIDO, 2004). Betti (1991) ressalta que, no final dos anos 1960 e início dos 1970, o binômio educação física/esporte fez parte de um plano estratégico do governo e propiciou a ascensão do esporte no Brasil.

No final do período da ditadura militar, no cenário da educação física escolar brasileira, o esporte teve papel predominante na escola. Como afirma Soares et al. (2012, p.53): “Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte **da** escola mas, sim o esporte **na** escola” (grifo nosso). Tal característica vai resultar em padrões e códigos esportivos exigidos pela escola, como regras, condutas, necessidade de resultados, princípios de rendimento, técnicas e a associação direta do esporte com a necessidade de vencer. Os autores apontam também a ocorrência simultânea da pedagogia tecnicista, difundida na década de 1970, tendo por princípios a eficiência, a produtividade e a racionalidade. Diz Oliveira: “Os bons resultados de nossos atletas nas décadas de 1960 e 1970, com ênfase para o Futebol, estimularam que se imaginasse a educação física e a sua intervenção no setor educacional como a saída para a busca de novos atletas e a formação de campeões” (OLIVEIRA, 2006, pp. 18-19). Como o autor afirma, o professor passa a transformar sua aula de educação física em uma mini sessão de treinamento como finalidade única.

O período final da década de 1970, os anos de 1980 e o início da década de 1990 foi de muita efervescência para a comunidade acadêmica da educação física; havia uma grande necessidade de responder se a educação física se caracterizava ou não como ciência?; se era área ou campo?; e, para aqueles que a defendiam como ciência, era preciso responder à pergunta - qual seu objeto de estudo? Nesse cenário, havia o debate acerca da Cinesiologia como ciência do Movimento Humano, a ciência da Motricidade Humana e a ciência do Esporte. Isto propiciou que docentes universitários buscassem pelos cursos de mestrado e doutorado, tanto no exterior quanto no Brasil e, como afirma Bracht (2014), como não existiam cursos de doutorado em educação física no Brasil, os docentes o faziam em áreas correlatas. Tais questionamentos – ser ciência ou uma

disciplina científica, filiar-se às Ciências Naturais ou às Ciências Sociais e Humanas, e qual seu objeto de estudo ainda estão presentes e continuam a gerar divergências.

Foi nesse período que surgiram os movimentos engajados na renovação teórico-prática da educação física, com o objetivo de estruturar seu campo de conhecimento. Encontramos algumas diferenciações na forma como os autores classificam essas abordagens/tendências pedagógicas. Apresentaremos de forma sucinta aquelas que consideramos ser as principais.

Para Soares et. al. (2012), dentre os movimentos renovadores, destacam-se a Psicocinética (variante da Psicomotricidade) de Jean Le Boulch (1924-2001), o movimento humanista, defendido por Vitor Marinho de Oliveira (1943-2013) e, a partir dos princípios humanistas, o surgimento de outra tendência, chamada de Esporte para Todos (EPT), movimento este que se coloca como alternativo para o esporte de rendimento (SOARES, et. al., 2012).

Azevedo e Shigunov classificam as abordagens pedagógicas a partir do que eles chamam de características preditivas, que concebem uma nova concepção de educação física, definindo princípios norteadores de uma nova proposta, e não preditivas, que não estabelecem parâmetros, princípios e metodologias para o ensino (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2000).

Segundo os autores, entre as abordagens preditivas estão: 1) a abordagem da Concepção de Aulas Abertas, que “considera a possibilidade de co-decisão no planejamento, objetivos, conteúdos e formas de transmissão e comunicação do ensino” (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2000, p. 04); 2) a abordagem Aptidão Física para Promoção de Saúde, que defende a necessidade de alcançar metas de promoção de saúde na escola, através da seleção, organização e desenvolvimento de experiências que favoreçam situações que tornem os alunos mais ativos fisicamente, conduzindo-os a um estilo de vida mais ativo quando adultos; 3) a abordagem Desenvolvimentista, que procura “caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social” (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2000, p. 04) preconizando o desenvolvimento motor através da interação entre o aumento da diversidade e da complexidade de movimentos, de acordo com o estágio de crescimento e desenvolvimento dos alunos; 4) a abordagem Educação Física Plural, que entende o movimento humano como técnica corporal construída culturalmente e definida pelas características de determinado grupo social, considerando que os alunos são diferentes e

que a pluralidade está em aceitar que “o que torna os alunos iguais é justamente a capacidade deles expressarem-se diferentemente” (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2000, p. 05); 5) a abordagem Construtivista-Interacionista, que defende a construção do conhecimento a partir de atividades espontâneas, tendo o jogo como um instrumento/meio pedagógico principal para ensinar, e 6) a Abordagem Crítico-Superadora (que deixaremos para detalhar adiante neste texto, visto que esta é a teoria que defendemos e que fundamentará nossas discussões).

Ainda para Azevedo e Shigunov (2000), estão na classificação de não preditivas: 1) a abordagem Crítico-emancipatória, voltada para “a formação da cidadania do jovem” com a necessidade de orientar o aluno num processo de “desconstrução de imagens negativas que o aluno interioriza na sua prática de esportes autoritários e domesticadores” (p. 03), entendendo a emancipação como “um processo contínuo de libertação do aluno das condições limitantes de suas capacidades racionais críticas e até mesmo o seu agir no contexto sociocultural e esportivo”; 2) a abordagem Humanista, fundamentada na educação integral, em que o conteúdo é um instrumento coadjuvante nas relações interpessoais e um facilitador do desenvolvimento da natureza da criança, sendo o professor um orientador da aprendizagem, procurando promover o crescimento pessoal de seus alunos, ampliando sua consciência crítica e social; 3) a abordagem Psicomotricista, que utiliza a atividade lúdica como favorecedora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, tratando das relações interpessoais e das aprendizagens significativas, espontâneas e exploratórias das crianças; 4) a abordagem Sistêmica, definida como um sistema aberto que age e sofre influencia da sociedade, defendendo o binômio corpo/movimento como meio e fim da educação física, introduzindo o aluno no mundo da cultura física, para que o mesmo possa usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física” (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2000, p. 06).

Darido (2004, pp. 8-9) aponta como abordagens pedagógicas da educação física escolar “a Humanista, a Fenomenológica, a Psicomotricidade, a baseada nos Jogos Cooperativos, a Cultural, a Desenvolvimentista, a Interacionista-Construtivista, a Crítico-Superadora, a Sistêmica, a Crítico-Emancipatória, a Saúde Renovada, a baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais”.

Como visto, há inúmeras variações na forma como os autores nomeiam as abordagens pedagógicas na educação física. Não é objetivo deste trabalho apresentar e

discutir cada uma delas; entretanto, ao identificar a variedade de nomenclaturas e organizações utilizadas, optou-se por elaborar o Quadro 1, como forma de sintetizar e apresentar ao leitor essa diversidade.

Quadro 1: Sistematizações das abordagens da Educação Física	
Ghiraldelli Júnior (1989) realizou um levantamento histórico destacando cinco tendências da educação física brasileira	Higienista; Militarista; Pedagogicista; Competitivista; Popular (GHIRALDELLI JUNIOR, 1989)
Darido (1999, 2003, 2004) Em suas publicações, a autora foi ampliando a apresentação das abordagens.	Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora, Sistêmica (DARIDO, 1999), da Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, dos Jogos Cooperativos, da Saúde Renovada e dos PCNs (DARIDO, 2003) Humanista e a Fenomenológica (DARIDO, 2004)
Palafon (1993) procurou relacionar as tendências pedagógicas com o Idealismo e o Materialismo, estes, entendidos como duas categorias de análise e interpretação da realidade, que se diferenciam pelo significado/sentido dado à Matéria.	Fase Idealista: Biológico-Evolucionista (Tendência Higiênica e Eugênica); Empírico-Analítica (Aptidão Física e Psicomotricidade) Fase Materialista Histórica: “segue os rumos da pedagogia do diálogo de Paulo Freire, a pedagogia crítico-social dos conteúdos, de Demerval Saviani, e/ou a pedagogia do conflito, de Moacir Gadotti” (PALAFON, 1993, p.34).
Oliveira (1997) apresentou propostas metodológicas <i>emergentes</i> na área.	Propostas Metodológicas: Metodologia do Ensino Aberto; Metodologia Crítico-Superadora; Metodologia Construtivista e Metodologia Crítico-Emancipadora (OLIVEIRA, 1997)
Azevedo e Shigunov (2000) definiram as abordagens pedagógicas da educação física como “movimentos engajados na renovação teórico-prático com o objetivo de estruturação do campo de conhecimentos” (p. 01). Classificaram as mesmas como <i>Preditivas</i> (concebem uma nova concepção, definem princípios norteadores de uma nova proposta) e <i>Não-Preditivas</i> (não estabelecem parâmetros, princípios norteadores ou metodologias para seu ensino)	Abordagens Preditivas: Aulas Abertas; Aptidão Física para promoção da saúde; Desenvolvimentista; Educação Física Plural; Construtivista-Interacionista; Crítico-Superadora; Abordagens Não Preditivas: Crítico-Emancipatória; Humanista; Psicomotricista; Sistêmica.
Sanches Neto e Betti (2008) procuraram organizar uma proposta para a educação física escolar que permitisse uma aproximação entre os conhecimentos (proposições teórico-metodológicas) que surgiram a partir da década de 1980 e que ficaram conhecidos posteriormente como abordagens.	Humanista; Desenvolvimentista; Progressista; Construtivista; Sistêmica; Crítico-Emancipatória; Crítico-Superadora; Estudos da saúde; Estudos cinesiológicos e os PCNs (SANCHES NETO; BETTI, 2008)

Fonte: Elaboração própria

Concordamos com Frizzo (2013) quando este afirma que estas inúmeras perspectivas teóricas e filosóficas caracterizaram a “crise de identidade da Educação Física”; que por um lado possibilitaram avanços, por outro ainda vêm sendo questionadas em geral por uma falta de ‘aplicabilidade’ nas aulas de educação física e que, na realidade escolar, estas abordagens e *multireferencialidade*

(...) tomam espaço dentro da EF, no sentido de que se abandonam as referências filosóficas e epistemológicas de cada abordagem para utilizar-se arbitrariamente de “um pouco de cada”, como se estes dialogassem. (FRIZZO, 2013, 194)

Também ressaltamos, como visto no quadro acima, que alguns autores consideram os PCNs como abordagem e esta sistematização tem sido utilizada nos artigos publicados na área; a nosso ver, os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, são um documento norteador (que integra mais de uma abordagem) e não uma abordagem em si.

Dessa forma, aponta-se a preferência à proposta de Libâneo e Saviani, que dividem as Tendências Pedagógicas Brasileiras em “Tendências Liberais” e “Tendências Progressistas” (LIBÂNEO, 1990; SAVIANI, 1997) e a proposta de Marinho (2012), que de forma similar aos autores citados, organiza as tendências pedagógicas da educação física em dois extremos, de um lado a “Pedagogia do Consenso”, cujas abordagens procuram legitimar o poder burguês e manter a forma como a sociedade se organiza, de forma a entender o indivíduo de maneira particular, responsabilizando-o de se adaptar e se comportar nessa lógica embasadas nos pilares do liberalismo, do positivismo/funcionalismo e na teoria geral dos Sistemas; de outro, a “Pedagogia do Conflito” abarcando as abordagens que buscam a transformação social com a superação do modo de produção capitalista, compreendendo que a sociedade é constituída coletivamente pelos seres humanos, embasada no pensamento marxista.

Como afirma Marinho (2012), as influências médico-militares “criaram a falsa ideia de que as práticas corporais eram neutras, cabendo aos professores de educação física preocupações eminentemente técnicas” (p.23), complementando que foi “considerada uma prática neutra, sem conotação ideológica. Restringia-se a uma atividade física cujo movimento era apreendido pela pedagogia do consenso em seus aspectos eminentemente biomecânicos” (MARINHO, 2012, p. 110).

Mas, é importante compreender

(...) que os diferentes significados atribuídos à educação física construíram-se a partir de práticas sociais concretas. Tais práticas, por sua vez, sempre foram atravessadas por ideologias específicas, reflexos da organização sociopolítico-econômica em que ocorreram. Sendo assim, a educação física jamais foi uma prática politicamente neutra. Pelo contrário, tem sido utilizada, em maior ou menor escala, como elemento constitutivo da perpetuação das relações sociais, em diferentes épocas e sociedades. (KOLYNIK FILHO, 2008, p.13)

Como citado anteriormente, daremos enfoque à Teoria Crítico-Superadora, que orienta nosso trabalho e que muito se aproxima das concepções da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, a partir dos fundamentos do materialismo histórico dialético e, como aponta Marinho (2012), é uma tendência pedagógica de Conflito. Esta teoria foi apresentada inicialmente no livro *A Metodologia do Ensino da Educação Física*, em 1992, por um coletivo de autores – Lino Castellani Filho, Valter Bracht, Carmen Lucia Soares, Elizabeth Varjal, Micheli Ortega Escobar e Celi Taffarel; em 2009 publica-se a segunda edição do mesmo, acrescido de um capítulo que reúne depoimentos sistematizados de cada autor, permitindo uma releitura da obra.

Na teoria Crítico-Superadora, a educação física “é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal” (SOARES et al., 2012, p.61). Dizem os autores: “Os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (2012, p. 62).

Essa teoria defende que a escola deve fazer uma seleção dos conteúdos (conhecimentos necessários) da educação física, organizá-los de forma coerente, com o propósito de permitir ao aluno uma leitura da realidade, de forma que seja preciso analisar a origem do conteúdo, o que determinou a necessidade de ensiná-lo e considerar a realidade material da escola (SOARES, et al., 2012).

No jogo, esporte ou atividade corporal, o homem produz a satisfação das suas necessidades, anseios, e interesses lúdicos, estéticos, artísticos, combativos ou competitivos que o impulsionam a agir. Ele atribui um valor de uso particular a esse produto consumido no ato da sua produção. Sua atividade tem um valor em si mesma porque atende à sua subjetividade, à sua realidade e às suas necessidades e motivações. Essas são as características essenciais que identificam e classificam, sem confundi-las com outras, as atividades físicas corporais, jogos ou esportes que, por serem resultado da vida e da ação humana, fazem parte da cultura e configuram uma área de conhecimento que pode ser chamada de “cultura corporal” ou, até, de “cultura esportiva”. (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, p. 13)

Como afirma Taffarel (2016), a Cultura Corporal foi se configurando conforme as relações entre os próprios indivíduos e deles com a natureza, mediadas pelo trabalho.

Constitui-se como uma particularidade do complexo cultural produzido pela atividade criadora humana (o trabalho) para atender a determinadas necessidades humanas de conteúdo sócio-histórico – tais como os agonísticos, os lúdicos, os sagrados, os produtivos, éticos, estéticos, performáticos, artísticos, educativos e de saúde. (TAFFAREL, 2016, p. 14)

Assim, a cultura corporal na escola deve permitir que o aluno apreenda que o homem, na construção de sua corporeidade, transformou a natureza, construiu cultura e se construiu e, nesse sentido, que ele se compreenda como um ser histórico, que além de conhecer as atividades corporais já institucionalizadas possa também ser um produtor de outras atividades (SOARES et al., 2012).

Compreender a natureza social do homem, como afirma Taffarel (2016), dá à aprendizagem e ao ensino um destaque fundamental. A compreensão dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem serão tratados posteriormente nesta tese; entretanto, entendemos ser importante neste momento pontuar que, assim como as teorias de aprendizagem sócio-históricas, a teoria Crítico Superadora compreende que o ser humano aprende pela atividade e nas suas relações com a natureza e com os demais indivíduos.

A aprendizagem decorre de sucessivas aproximações aos objetos, com o desenvolvimento de atividades principais que permitirão a apropriação deste objeto no pensamento. Estas sucessivas aproximações requererão instrumentos de pensamento e instrumentos de pesquisa. Requer que os conteúdos sejam organizados, sistematizados e distribuídos dentro de tempo pedagogicamente necessário para a sua apropriação e objetivação por todos, sejam portadores de deficiência ou não. (TAFFAREL, 2014)

Além disso, na proposta da teoria Crítico-superadora, os conteúdos escolares são organizados em ciclos de aprendizagem, com base científica, procurando alavancar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, por conseguinte, a formação do pensamento teórico nos indivíduos (TAFFAREL, 2016).

Assim, entende-se que é a partir da concepção da cultura corporal, que as aulas de educação física na escola devam ocorrer. Entretanto, a partir das características da história das práticas pedagógicas da educação física (perspectiva militar, higienista e/ou

esportivista), o que se vê é uma educação física excludente, em que há favorecimento dos mais habilidosos, o que acaba por enfatizar a competição, reforçando o desinteresse daqueles que não têm as habilidades esperadas ou prescritas. Essas consequências afetam ainda mais os alunos que têm deficiências e/ou necessidades educativas especiais e que, normalmente, são excluídos das aulas de educação física.

Na tentativa de favorecer a inclusão na educação física, em 1973, no Canadá, o que demonstra que a exclusão não é uma prerrogativa somente da educação física no Brasil, um grupo de pesquisadores criam a Federation Internacional de l'Activite Physique Adptée, que será denominada neste texto de IFAPA – Federação Internacional de Atividade Física Adaptada (nome utilizado atualmente); esses pesquisadores criaram, então, o termo Atividade Física Adaptada – APA (HUTZLER; SHERRILL, 2007).

O termo APA é definido como um corpo de conhecimento cross-disciplinar<sup>5</sup> direcionado à identificação e solução das diferenças individuais nas atividades físicas. É uma profissão de prestação de serviço e um campo de estudo acadêmico que apoia uma atitude de aceitação das diferenças individuais, defendendo o acesso a estilos de vida ativo e esportes, e promove inovação e programas cooperativos de prestação de serviço e sistemas de empoderamento. A atividade física adaptada inclui, mas não está limitada a, educação física, esporte, recreação, danças e artes criativas, nutrição, medicina e reabilitação (IFAPA, 2004 apud HUTZLER; SHERRILL, 2007, p. 4 tradução nossa<sup>a</sup>).

Mauerberg-deCastro (2011) afirma que quando o profissional de atividade física adaptada (AFA) é um educador, a área é nomeada Educação Física Adaptada (EFA). A autora afirma ainda que o foco da AFA e da EFA são muito parecidos, mas o local de atuação se diferencia. Entretanto, na nomenclatura internacional o termo “atividade” substitui o termo “educação” desde 1970. Atividade seria um termo “guarda-chuva”, que abrange os serviços que promovem saúde, estilo de vida ativo e inclusão e reabilitação daqueles que têm deficiências (SHERRILL, 1998, apud (MAUERBERG-DECASTRO, 2011).

Mauerberg-deCastro (2011, p. 50) aponta que antes de 1900 as atividades físicas eram orientadas por médicos e “(...) tinham uma natureza preventiva, desenvolvimentista ou corretiva”. Henrik Ling, sueco, citado anteriormente como

---

<sup>5</sup> O conceito cross-disciplinar “implica o corpo de conhecimentos provenientes de múltiplas disciplinas, integrado num novo, único e específico corpo de conhecimentos, para servir, conceitual e profissionalmente, à área em questão” (MAUERBERG-DECASTRO, 2011).

precursor da ginástica médica, é hoje conhecido como pai da atividade física adaptada; seu método foi popularizado na América, a partir de 1880, por Hartvig Nissen e Nils Posse.

Segundo Mauerberg-deCastro (2011), é entre 1900 e 1950 que há, nos Estados Unidos, uma transição da ginástica médica para as atividades esportivas, em consequência do retorno dos veteranos de guerra. Drigo e Silva (20 p. 28) apontam que o marco para os esportes adaptados ocorre a partir dos ex-combatentes, “(...) dada a necessidade de amenizar tais consequências por parte dos governos promovendo formas de reabilitação e obtendo o reconhecimento por parte da classe médica de que o esporte era um importante recurso na reabilitação física, emocional e psicológica das pessoas que estiveram em combate e nos campos de concentração”. Mauerberg-deCastro (2011) aponta que a permanência prolongada em centros de reabilitação criava ambientes de tédio aos jovens veteranos. Nessa questão, não se pode descartar também a necessidade dos governos em tornar produtivos indivíduos jovens que, em virtude da guerra, voltaram “incapazes” ou “improdutivos” para seus respectivos países.

A partir desse movimento estruturaram-se os primeiros esportes adaptados (como o basquete em cadeira de rodas) ou o esporte criado especificamente para atender pessoas com algum tipo de deficiência, como o *goalball* para cegos. Ludwig Guttmann, na Inglaterra, organizou competições esportivas com veteranos de Guerra, chamados de Jogos Internacionais de Stoke-Madeville, que posteriormente foram integrados aos Jogos Paraolímpicos criados em 1960.

No Brasil, a Educação Física Adaptada foi fortemente influenciada por essa concepção desenvolvimentista a partir do conceito e nomenclatura norte-americanos e pela influência médica, especialmente no que diz respeito às formas de diagnóstico e classificação das deficiências.

No que diz respeito à formação do professor de educação física no Brasil, em 1987, o Conselho Federal de Educação publicou o currículo mínimo de educação física, que buscava reestruturar os cursos de graduação. Esse documento apontava a necessidade do professor de educação física atuar junto ao indivíduo com deficiência, sendo que a terminologia adotada foi Educação Física Especial (BRASIL, 1987). Assim, é a partir deste documento que se tornam obrigatórios os conteúdos da Atividade Física Adaptada nos currículos de graduação. Entretanto, sabe-se, por exemplo, que no início da década de 1980, Apolônio Abadio do Carmo iniciou um projeto de extensão

universitária, no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (MG), que atendia crianças com deficiência motora (três no início do projeto), o que levou os futuros professores a pensar sobre o direito das pessoas com deficiência à prática esportiva (CARMO, 1991).

As características históricas da educação física e também da Educação Física Adaptada ajudam a entender o que se observa nas visitas às escolas públicas nas aulas de educação física (quando orienta-se o estágio supervisionado) e em artigos publicados na área, qual seja, aulas esportivizadas, com alto grau de competitividade, que se limitam, na maioria das vezes, ao ensino de quatro esportes (Handebol, Basquetebol, Voleibol e Futebol), chamado nos corredores como “quarteto fantástico”, aulas excludentes, que não impedem somente os alunos com deficiência de participar, mas todos aqueles que não se enquadram em um perfil habilidoso para tais esportes.

Neste sentido, cabem muito bem as palavras de Guareschi, que afirma que a competitividade “só é possível, se houver diferenças e exclusões. Falando com mais clareza: a competitividade exige a exclusão” (GUARESCHI, 2011, p. 146). Neste sentido, as aulas de educação física, quando ministradas de forma esportivizada e/ou competitiva, levam à exclusão dos “mais fracos”, “menos habilidosos”, mantendo a dominação dos “mais fortes”, “mais habilidosos”. Todo esse quadro, além de ser explicado pelo panorama histórico apresentado anteriormente, é reforçado pelos pressupostos neoliberais que regem nossa cultura, incluindo o ambiente escolar, desconsiderando a diversidade social, através de uma proposta hegemônica e homogeneizante.

Mas isso não significa que todo professor/escola reproduzam esse quadro e nem que tenhamos que manter essa lógica. É fundamental compreender que a escola se estrutura de acordo com os valores de uma determinada organização social, mas que pode (e entende-se que deva) atuar em uma perspectiva de crítica e superação desses mesmos valores (OLIVEIRA, 1999, p.7).

Neste sentido, concorda-se com a afirmação de Nascimento (2014), de que a educação física precisa conhecer o que há de humano-genérico nas atividades da cultura corporal, assim como propiciar ações pedagógicas para ensinar esses conhecimentos, o que levará à apropriação da síntese da atividade coletiva historicamente construída pelos homens. E que esta prática pedagógica favoreça ao aluno a compreensão das máximas possibilidades desse conhecimento, de forma a contribuir com a transformação social.

É neste sentido que este trabalho é proposto, especialmente porque acredita-se e defende-se a escola inclusiva como direito e nesta busca pela educação física inclusiva tem-se diversas questões como, por exemplo, o que faz uma prática docente inclusiva? Quais são os entendimentos/concepções de aprendizagem do professor? Qual seu olhar ele para seus alunos? Como os personagens da escola (professores, coordenadores, diretores) participam desse processo?

Não se tem a pretensão, ao longo deste trabalho, de responder todas estas questões, mas foi a partir delas que os objetivos de nossa pesquisa foram estabelecidos.

### **3 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: contribuições para a educação das pessoas com deficiência**

A teoria histórico-cultural se constitui como uma vertente da Psicologia que se desenvolveu nas primeiras décadas do século XX na então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Teve como precursor Liev Semiónovitch Vigotski que, a partir de 1924, iniciou sistematicamente sua produção na psicologia, tendo por base os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético desenvolvido por Marx e Engels. Ressalta-se que parte da produção de Vigotski ocorreu conjuntamente com Alexander R. Luria e Alexis N. Leontiev<sup>6</sup> (MELLO, 2004; SILVA, 2003). Como afirma Mello (2004, p.136), a teoria histórico-cultural:

(...) supera a concepção de que a criança traz, ao nascer, o conjunto de aptidões e capacidades – que vai apresentar quando adulta – dadas como potencialidades que ela vai desenvolver mais ou desenvolver menos à medida que cresce e de acordo com o meio em que vive, mas sempre dentro do conjunto de possibilidades que tem no nascimento.

A fundamentação nos pressupostos do materialismo histórico-dialético implica, entre outras coisas, compreender que o homem constrói sua humanidade. Por meio de sua atividade consciente transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma-se a si mesmo. Assim, o homem, como ser genérico, se distingue de outras espécies, pois consciente e deliberadamente transforma a natureza de acordo com suas necessidades ou das de outras espécies, sejam elas imediatas ou mediatas (ANDERY; SÉRIO, 2012).

O homem é visto, assim, como ser genérico que objetiva a si mesmo e constrói a própria natureza que se torna, ela também, produto do homem. A natureza humanizada não é, portanto, construída a partir do nada e nem construída pelas ideias, mas por meio de uma atividade prática e consciente: o trabalho. (ANDERY; SÉRIO, 2012, p. 403)

---

<sup>6</sup> Outros autores contribuíram para o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural, tais como A.V. Zaporózhets; D.B. Elkonin, P. Y. Galperin, V. V. Davydov (DUARTE, 2001).

Como aponta Goellner (1992, p.288), baseada em Leontiev, a atividade é entendida “como uma forma de apropriação da realidade e de modificação desta, que mediatiza a ação humana na natureza”.

É na execução do trabalho “que o homem toma para si os bens elaborados pelo conjunto dos homens (gênero humano) e os fenômenos da natureza, fazendo deles órgãos de sua individualidade” (TANAMACHI; ASBAHR; BERNARDES, 2013, p. 4). A categoria trabalho, atividade vital do ser humano, é entendida como transformação consciente, de forma intencional e criativa da natureza, em favor de suas necessidades (MARX, 2008).

Como aponta Duarte (2001) a apropriação e a objetivação levam a novas necessidades e novas formas de ação e, assim, o processo de humanização avança, constituindo o gênero humano. Considera-se que a categoria *espécie humana* é caracterizada pelos elementos biológicos que diferenciam os homens de outros animais, e a categoria *gênero humano* é entendida como as características formadas ao longo da história social e não são transmissíveis pela herança genética. Como aponta o autor, o “Gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento” (p. 26).

Almejar as possibilidades reais de humanização requer a consideração da capacidade do homem criar, avançando da condição de espécie para a de gênero humano, condição esta que é histórica, na qual o indivíduo passa por um processo de “apropriação, de internalização e de domínio das elaborações que a humanidade produziu, o que inclui produtos, processos, símbolos, valores, próprios às características do gênero humano” (BARROCO, 2007, p. 16). Compreende-se, assim, que o indivíduo, como ser histórico, está em permanente transformação na sua relação com os outros e com a cultura.

Os postulados de Vigotski são também produtos das lutas que buscavam a construção de uma sociedade socialista na recém URSS. Como aponta Tuleski (2008), havia interesses divergentes nessa luta revolucionária – “o proletariado visando à socialização dos meios de produção e da propriedade privada; o campesinato expropriado visando à propriedade privada ou pequena propriedade” (TULESKI, 2008, p.74). Os processos da revolução proletária e da revolução democrática burguesa apontavam classes com interesses antagônicos, mas com a perspectiva de construção de uma sociedade socialista. São essas contradições que, segundo Tuleski, conduz à

psicologia vigotskiana. Como afirma Barroco (2007) os estudos de Vigotski “respondiam às necessidades de uma determinada sociedade e correspondiam a um determinado estágio de desenvolvimento da humanidade, da União Soviética e da própria ciência psicológica” (BARROCO, 2007, p.27). Assim, para a compreensão histórica da escola de Vigotski há que se considerar a conjuntura histórica na qual ele viveu<sup>7</sup>.

Vigotski procura, em sua obra, superar a velha psicologia buscando uma *nova psicologia* capaz de eliminar a dicotomia corpo e mente e, para tal, adota o método proposto por Marx e Engels rompendo a cisão entre matéria e espírito. Para tanto, ele analisa as principais teorias existentes, apontando suas contradições, isto é, suas bases idealistas ou mecanicistas, demonstrando seus avanços e retrocessos (TULESKI, 2008). Seria preciso revisar, reconstruir e criar novamente todos os conceitos, classificações, terminologias do aparato científico da psicologia empírica para uma psicologia comunista, ou seja, a superação da psicologia burguesa para uma psicologia geral que apreendesse o fenômeno psicológico em sua concreticidade (VYGOTSKI, 2013). Como aponta Tuleski (2008, P.83):

(...) a dicotomia entre teorias materialistas e idealistas não só representaria, na sociedade burguesa, a divisão entre duas classes que se opõem, como elas (as classes) expressam a divisão, no processo de trabalho, entre o pensar e o fazer, entre o interesse individual e a realização social.

A construção dessa nova psicologia permitiria a superação do antagonismo entre materialismo e idealismo, como afirma a autora, pois a essência do materialismo para Vigotski estava na premissa de que “a realidade existe objetiva e regularmente fora do indivíduo e é cognoscível” (TULESKI, 2008, p. 90). Nessa construção faz-se necessário entender a relação homem e natureza a partir de uma perspectiva histórica, compreendendo que este homem é “um ser complexo e dinâmico, cujas relações estabelecidas com o meio determinam sua forma de ser e agir” (TULESKI, 2008, p. 91).

Isto implica abandonar o determinismo biológico e entender a condição de ser humano como condição forjada nas relações sociais de produção. Assim, seria necessário, por meio da adoção rigorosa do método, fundamentado no materialismo

---

<sup>7</sup> Duas teses tratam muito bem desta conjuntura histórica - a de Sandro Henrique Vieira de Almeida intitulada *Psicologia Histórico-Cultural da Memória* (2008) e a de Sonia Mari Shima Barroco, intitulada *A Educação Especial do Novo Homem Soviético e a Psicologia de L.S. Vigotski: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação Atuais* (2007).

histórico-dialético, apreender a história do desenvolvimento humano, compreendendo que o estudo da consciência é central. Como afirma Barroco (2007), Vigotski deixa claro que não se pode ignorar os fatos da consciência, mas materializá-los. Sua crítica era sobre a forma simplista como os fenômenos psicológicos, reduzidos às questões fisiológicas, era incapaz de abordar a manifestação superior da psique, a consciência humana.

Desta forma, o estudo da constituição e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (funções psíquicas especificamente humanas) foi o foco principal de suas pesquisas (BERNARDES, 2010). Barroco (2007, p. 204) complementa que “o estudo da sua produção no campo da Defectologia<sup>8</sup> se torna essencial para a compreensão da sua teorização acerca do desenvolvimento humano”.

Em relação à velha psicologia, Vygotsky (1931) aponta que os métodos utilizados se restringiam e se baseavam no princípio do estímulo-resposta, com uma abordagem naturalista da psicologia humana e poderiam ser aplicados somente para os estudos dos processos psicológicos elementares. Essa abordagem naturalista, segundo ele, foi formada durante o período histórico de desenvolvimento do comportamento sem levar em conta a diferença qualitativa entre a história humana e a história dos demais animais. Afirma ainda que estudar algo historicamente implica fazê-lo em movimento e não na ideia de história-passado, ou seja, deve-se fazê-lo através do método dialético.

Ao tratar as teorias de aprendizagem e desenvolvimento existentes até aquele momento, Vigotski aponta 3 grupos: o primeiro, concebendo a independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem mas apontando que o desenvolvimento precede sempre a aprendizagem (abordagem inatista); o segundo grupo apontando o contrário – que a aprendizagem é desenvolvimento (abordagem empirista/ambientalista); e o terceiro grupo que procura conciliar estes dois extremos, defendendo que de um lado o processo de desenvolvimento é independente do de aprendizagem, mas, por outro, a aprendizagem é considerada coincidente com o desenvolvimento (abordagem dualista). O que o autor aponta é a concepção

---

<sup>8</sup> Defectologia é o termo utilizado para caracterizar o campo de estudo das deficiências. Atualmente referir-se-ia a questões relacionadas a situações hoje denominadas deficiência, educação especial ou criança com deficiência. Na então União Soviética havia uma profissão denominada *defectologista* – que eram os especialistas no desenvolvimento *anormal* e Educação Especial. Terminologias como *anormal*, *defeito* e *defectologia* aparecerão neste texto e, serão mantidos quando se referirem às produções de Vigotski, visto que eram as terminologias utilizadas no início do séc. XX (BARROCO, 2007).

maturacionista que as embasam, as quais consideram a aprendizagem como um processo externo/paralelo ao processo de desenvolvimento, “que não participa ativamente neste e não o modifica absolutamente: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção” (VIGOTSKII, 1933/2018, p.103).

A ação ativa do homem na sociedade, as mudanças que o mesmo faz na natureza, não pode simplesmente ser considerado como um tipo de comportamento natural ou associado a agentes naturais. “O homem introduz estímulos artificiais, dá significado ao comportamento, e com os signos, agindo externamente, cria novas conexões no cérebro” (VYGOTSKY, 1931/1987<sup>9</sup>, p.36, tradução nossa<sup>b</sup>).

Para Vigotski, (1934/2018) o desenvolvimento não se processa da mesma forma no tempo, visto que não é organizado temporalmente de maneira simples, mas de forma complexa: há momentos de aceleração, outros de retração ou desaceleração se revezando em ciclos distintos e em períodos diferentes. Também o tempo desse desenvolvimento não é uma constante; como aponta o autor, “o significado de cada mudança e de cada acontecimento isolado se define pelo ciclo a que estão relacionados” (VIGOTSKI, 1934/2018, p. 23). Assim, o processo de desenvolvimento ocorre no tempo, mas o faz de forma cíclica. O autor também aponta a desproporcionalidade ou irregularidade como uma particularidade do desenvolvimento; em determinados momentos há acontecimentos mais importantes de uma dada função, sendo que antes há momentos de preparação e aperfeiçoamento, estes dois últimos caracterizados por serem mais vagarosos e empobrecidos.

A lei do desenvolvimento infantil consiste em que **nem sempre observamos processos apenas progressivos, que seguem em frente, mas também um desenvolvimento reverso de especificidades ou de aspectos próprios da criança numa etapa inicial.** Normalmente, essa lei é formulada de modo que **qualquer evolução no desenvolvimento infantil seja também uma involução, isto é, um desenvolvimento reverso. É como se os processos de desenvolvimento reverso ou inverso estivessem entrelaçados no curso da evolução da criança.** (VIGOTSKI, 1934/2018, p.27, grifo do autor)

---

<sup>9</sup> Alguns textos que compõem a obra *Fundamentals of Defectology* não têm sua data de publicação identificada. Quando possível, será informada a data da publicação original juntamente com a data da obra consultada, caso contrário, será utilizada somente a data da obra consultada.

Complementa ainda o autor que o aspecto mais importante do que chamamos desenvolvimento é o aparecimento do novo, de forma que se não há surgimento de nenhuma nova particularidade, formação ou qualidade, não se pode falar em desenvolvimento. Assim, desenvolvimento “é um processo de **formação do homem ou da personalidade que acontece por meio do surgimento, em cada etapa, de novas qualidades**, novas formações humanas específicas” (VIGOTSKI, 1934/2018, p.36 grifo do autor), sendo que o surgimento do novo é historicamente preparado pela etapa anterior. Esta ideia é corroborada por Leontiev, que afirma que os processos mais importantes do desenvolvimento da criança são aqueles em que ela assimila e se apropria das conquistas das gerações humanas anteriores; isto será produzido na atividade da criança, a qual não se desenvolve independentemente, mas “mediante as relações práticas e verbais que existem entre ela e as pessoas que a rodeiam, na atividade comum” (LEONTIEV, 1959/2005, p.96). Por isso é extremamente importante o papel do adulto no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, visto que é ele quem deve mediar a relação da criança com o mundo.

Pensar nesse processo complexo requer um método específico que permita a compreensão das regularidades, em todos os aspectos e não apenas um. Para tal, Vigotski propõe o estudo da unidade do desenvolvimento. Assim, no processo de análise, o complexo é decomposto em unidades que o constituem; esta unidade contém todas as características fundamentais do todo (VIGOTSKI, 1934/2018). Utilizando do exemplo de desenvolvimento da fala, o autor afirma que este depende tanto do meio quanto da hereditariedade e esta é uma característica que é própria de todos os aspectos do desenvolvimento infantil e por isso se caracteriza como uma unidade.

E, como aponta o autor, a atividade mais geral e básica que diferencia o homem dos animais é a criação e uso de signos (VYGOTSKY, 1934/2018). Assim, os sons da fala humana se diferenciam, pois tem a propriedade de transmitir um significado e um determinado sentido. Vigotski (1934/2018, pp. 46-47) também aponta que “**O significado de um mesmo elemento do meio será diferente dependendo de sua relação com a criança**” (grifo do autor). Desta forma, encontrar a unidade é fundamental, pois há uma relação entre o meio e as características da criança,

**(...) a unidade conservará em si o que é próprio do desenvolvimento da fala como um todo, ou seja, a relação entre os momentos do meio e os momentos pessoais, isto é, os que estão**

**enraizados nas especificidades da própria criança.** (VIGOTSKI, 1934/2018, p. 47, grifo do autor)

Retomando as colocações acerca dos significados, Vigotski, sugere o aparecimento de um princípio regulatório do comportamento humano, baseado na relação da vida social dos indivíduos. O autor afirma que o homem, nesse processo social, criou e desenvolveu um sistema psicológico mais complexo, sem o qual a atividade de trabalho e a vida social não existiriam. Vigotski defende que o estágio de domínio das forças da natureza, corresponde de certa forma ao domínio do comportamento. Neste sentido Vigotski (1931, p.37) afirma que:

A vida social cria a necessidade de sujeitar o comportamento do indivíduo às exigências sociais e juntamente a isso, produz um sistema complexo de significação, meios de comunicação que guiam e regulam o desenvolvimento de conexões condicionadas no cérebro de cada pessoa. A organização nervosa da atividade superior cria os pré-requisitos necessários, cria a possibilidade de controle externo do comportamento. (tradução nossa<sup>c</sup>)

A partir dessas ideias iniciais da teoria de Vigotski, poder-se-ia perguntar: como ocorre o desenvolvimento das crianças com deficiência? Esses indivíduos estariam sujeitos às mesmas regularidades? O sistema psicológico seria diferenciado? Na tentativa de compreender esse desenvolvimento, e como, a partir desta teoria, pode-se pensar o papel da educação e especificamente da educação física para pessoas com deficiência, utilizou-se como referência principal os textos de Vigotski, publicados no Volume 2 – The Fundamentals of Defectology – Abnormal Psychology and Learning Disabilities (1987), o qual reúne a tradução para o inglês de textos originais de Vigotski acerca da defectologia, publicados originalmente nos anos de 1924 e 1931, assim como algumas publicações póstumas, e manuscritos não publicados até o momento de sua edição; também consultou-se a versão espanhola, denominada Tomo V – Obras Escogidas – Fundamentos de Defectología (2012) para comparação das duas traduções, quando entendeu-se necessário.

Assim como em outras publicações, nos textos sobre a defectologia, Vigotski defende a necessidade de se romper com a psicologia que até aquele momento era somente biológica para uma psicologia histórico-cultural. Para Vigotski as funções superiores não se formam no aparato biológico, mas nas relações que se estabelecem

socialmente; pela mediação da cultura, o desenvolvimento psíquico de pessoas com ou sem deficiência se dá dialeticamente na constituição do intrapsíquico por mediações com o que está posto no extrapsíquico. Logo de início, aponta o fato de que os métodos de avaliação existentes e utilizados até aquele momento eram puramente quantitativos. Nesse sentido, como sugere, enxergar a condição de deficiência somente como uma limitação quantitativa de desenvolvimento se compara à perspectiva de pensar que o desenvolvimento da criança é reduzido exclusivamente ao crescimento quantitativo e à expansão das funções orgânicas e psicológicas: “A criança cujo desenvolvimento é impedido por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus colegas, mas é uma criança que se desenvolveu diferentemente” (VYGOTSKY, 1987, p. 30).

Outro ponto importante é como Vigotski atribui dois papéis a uma deficiência, tanto no que diz respeito ao processo de desenvolvimento quanto à formação da personalidade da criança. Por um lado, a deficiência é negativa, uma limitação, um atraso no desenvolvimento; por outro, estimula e intensifica os avanços, exatamente porque cria dificuldades. Essa estimulação promove os processos compensatórios: “Na área das funções psicológicas, a diminuição do valor de uma capacidade pode ser completamente ou parcialmente compensada pelo desenvolvimento mais forte de outra” (VYGOTSKY, 1987, p. 32 tradução nossa<sup>d</sup>). Citando Adler<sup>10</sup>, Vigotski corrobora sua ideia fundamental de que a deficiência dialeticamente se transforma em uma condução psicológica de compensação e supercompensação. Para Vigotski, a limitação contraditoriamente traz também a superação, não como resposta direta, nem de forma natural. Nesse sentido, a defectologia se depara, segundo Vigotski, com uma grande diversidade, uma infinidade de formas e trajetórias de desenvolvimento. A compensação é a trajetória principal de desenvolvimento para uma criança com deficiência. Como afirma o autor,

Se uma criança cega ou surda alcança o mesmo nível de desenvolvimento comparado a uma criança normal, então a criança com um defeito alcança isto de **uma outra forma, por outra trajetória, por outros meios**. E, para o pedagogo, é particularmente importante saber a **singularidade** desta trajetória, pelo qual ele deve conduzir a criança. A chave original para transformar o menos da

---

<sup>10</sup> A argumentação de Vigotski acerca da compensação está embasada nos estudos de A. Adler (1927), W. Stern (1921) e T. Lipps (1907). Para mais esclarecimentos, ver Vygotsky (1987). Sugere-se também, a leitura da tese de Daniela Leal, intitulada *Compensação e Cegueira: um estudo historiográfico* (2013).

deficiência em um mais de compensação (VYGOTSKY, 1987, p. 34, grifo do autor).

É importante entender que há características específicas do desenvolvimento de uma criança com deficiência e, assim, o professor deve estar ciente das características e fatores que correspondem à sua singularidade e às suas necessidades e, como afirma Vygotsky (1987), de uma perspectiva pedagógica, pois uma criança cega ou surda alcança os mesmos objetivos de uma criança sem deficiência por caminhos diferentes, de forma diferente e, por esta razão, o educador deve saber precisamente a singularidade do caminho no qual ele vai conduzir a criança visto que é impossível estabelecer que a cegueira ou a surdez provoque uma linha única de desenvolvimento.

Para Vigotski, baseado nos estudos de Stern, Lipps e Adler, é graças às dificuldades e aos obstáculos que a finalidade de qualquer processo psíquico torna-se possível o desenvolvimento de outros processos psíquicos. A alteração ou o não funcionamento de uma função que atua automaticamente torna-se finalidade para outras funções orientadas para esse ponto e, direcionadas a ele, elas se transformam em atividade intencional.

Para o autor, a educação de uma criança com deficiência deveria ser baseada no fato de que juntamente com o *defeito* há uma tendência psicológica contrária de superação dele, como uma força motriz. Vigotski afirma que, até aquele momento, esse poder psicológico havia sido negligenciado; não se considerava o desejo pelo qual a criança “luta para ser saudável e para ser completamente aceita socialmente. O defeito tem sido visto somente como um mero defeito, um menos” (VYGOTSKY, 1987, p.57, tradução nossa<sup>6</sup>). O autor também aponta que o *defeito* pode apresentar duas respostas extremas, de um lado a supercompensação e de outro a falha total de compensação, e entre estes extremos é possível identificar vários possíveis graus de compensação, de um mínimo até um máximo. A capacidade de uma pessoa cega, por exemplo, identificar ou distinguir alguma característica de um objeto pelo toque, ocorre pelo refinamento de um processo compensatório, tanto pela prática repetitiva, quanto por observar, avaliar e entender as diferenças pela sensibilidade tátil (VYGOTSKY, 1987).

O processo de desenvolvimento de uma criança com ou sem deficiência é idêntico tanto em suas estruturas fisiológicas quanto nas psicológicas; seu objetivo também é o mesmo - o alcance da condição social; essa é a principal característica das

funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1987). Não são somente as características e os objetivos que são os mesmos, o ponto de partida para ambos também é: a linguagem. E, como afirma Leontiev (1959/2005), o aprendizado da linguagem é extremamente importante para o desenvolvimento da criança, visto que toda a produção e experiência histórico-social do homem está tanto nas coisas materiais, quanto refletida de forma verbal na linguagem e é através dela que a criança acumula o conhecimento humano.

A necessidade de vencer e superar um determinado obstáculo gera um aumento de energia e força, mas Vigotski deixa claro que estas não são e não têm origem em poderes místicos. Como aponta o autor, não resta dúvida de que o desenvolvimento compensatório tem uma intencionalidade objetiva. A substituição de operações psicológicas como, por exemplo, a memória, que inicialmente nas crianças são processos de lembrança e posteriormente se tornam um processo de pensamento, caracterizam etapas no desenvolvimento. O autor complementa ainda que os meios auxiliares, como a fala ou a palavra, entre outros sinais, são fundamentais nos processos de substituição durante o desenvolvimento social das crianças (VYGOTSKY, 1987).

O desenvolvimento de uma criança com deficiência, como afirma Vigotski, está condicionado tanto ao efeito social do *defeito* (um complexo de inferioridade) quanto a uma pressão social sobre a mesma para que ela se adapte às circunstâncias criadas por pessoas sem deficiência. Como defende o autor, qualquer deficiência, seja a surdez, a cegueira, a motora ou intelectual, não só afeta as atitudes dessa pessoa com o mundo, mas antes e acima de tudo influencia seu relacionamento com as pessoas. Nessa perspectiva, tanto na psicologia quanto na pedagogia, a deficiência deve ser compreendida como um problema social. E, nesse sentido, a severidade de uma deficiência dependerá do quanto houve ou não de compensação, o que determinará e é determinado pela “formação final de sua personalidade como um todo” (VIGOTSKY, 1987, p. 106, tradução nossa<sup>f</sup>).

Como afirma Vigotski (1925/1987), é durante a adaptação ao ambiente, que o indivíduo, através de suas funções psicofisiológicas, compensa, equaliza e diminui os déficits e, por esse motivo, o mais importante não é a deficiência, mas as reações a ela, ou seja, como “a personalidade da criança se desenvolve em resposta às dificuldades decorrentes da deficiência” (p.125, tradução nossa<sup>g</sup>).

Especificamente sobre a deficiência intelectual, a escola adleriana defendia que a criança com *retardo mental* não teria a possibilidade de desenvolvimento compensatório, pois, para tal, necessitaria que a mesma tivesse consciência de sua deficiência e que isso não ocorreria pelo fato de que, nesse quadro, ela não teria condições de reconhecer sua própria inadequação. Vigotski, por outro lado, discorda dessa concepção, ao indicar que estudos dos processos de compensação apontam que o estímulo inicial para o aparecimento dos processos compensatórios são as dificuldades objetivas com as quais a criança precisa lidar ao longo do processo de desenvolvimento.

Nós observamos que o processo de relação da criança com o seu ambiente faz surgir uma situação na qual a criança é impelida a um caminho de compensação. O argumento mais importante para isso: O resultado de um processo compensatório e de desenvolvimento como um todo depende não somente da natureza e severidade do *defeito*, mas também da sua realidade social, ou seja, sobre as dificuldades que o *defeito* gera a partir do ponto de vista da posição social da criança. Para as crianças com deficiência, a compensação ocorre em circunstâncias completamente diferentes a depender da situação, de que tipo de ambiente a criança é criada, e quais dificuldades surgem para ela como um resultado da sua condição de deficiente. (VYGOTSKY, 1925/1987, p.126-127, grifo e tradução nossa<sup>b</sup>)

E, neste sentido, há uma possibilidade maior de forças compensatórias na vida social-coletiva da criança. Como afirma Vigotski, é no comportamento coletivo que a criança encontra meios para construir e desenvolver suas próprias funções, que são percebidas durante os processos de desenvolvimento compensatório. De acordo com o autor, qualquer função psicológica ocorre primeiro como uma função do comportamento coletivo e posteriormente como um comportamento individual, como internalização da atividade psicológica, inclusive em pessoas com deficiência. Como afirma o autor, “a criança ao entrar na cultura, não somente fica com algo da cultura, mas a assimila, inculcando em si algo de fora, mas a cultura por si também retrabalha todo o comportamento natural da criança e esculpe algo novo em seu curso de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1987, p. 166, tradução nossa<sup>i</sup>).

Assim como a linguagem é transformada de um meio de comunicação para uma forma de pensamento, num processo denominado subordinação a criança “desenvolve técnicas para submeter seu comportamento às regras do comportamento coletivo; conseqüentemente, esta organização se transforma em um comportamento psicológico interno e individual” (p.129, tradução nossa<sup>j</sup>). Desta forma, o

comportamento coletivo da criança além de estimular suas próprias funções psicológicas, também serve como uma nova forma de comportamento que, no desenvolvimento histórico da humanidade aparece na estrutura da personalidade, na forma de funções psicológicas superiores que na coletividade se tornam a origem para o desenvolvimento destas funções.

Por outro lado, também se faz importante salientar que, especialmente no caso da deficiência intelectual – e nós entendemos que não exclusivamente, a retirada da criança de um meio cultural gera um desenvolvimento incompleto das funções superiores. Assim, acumulam-se atrasos no desenvolvimento, o que pode gerar dificuldades secundárias associadas à deficiência, não por consequência direta, mas por uma vivência pobre no coletivo infantil. É primordial, portanto, que pedagogicamente seja identificado se os sinais são primários ou secundários, pois, assim, a ação pedagógica pode ser direcionada para a superação das mesmas de forma objetiva. Como afirma Vigotski (1987), as funções superiores são mais passíveis à educação, visto que não são filogenéticas e sim ontogenéticas e a origem de desenvolvimento de sua estrutura está na educação coletiva das crianças. Desta forma pode-se compreender que entre a deficiência e a compensação estão as relações sociais e que, “quando um melhor desenvolvimento orgânico é impossível; a este respeito, o caminho do desenvolvimento cultural é ilimitado” (VIGOTSKY, 1987, p. 169, tradução nossa<sup>k</sup>).

Neste ponto faz-se necessário apresentar outro conceito de Vigotski que, em nosso entendimento, é crucial para pensar as questões pedagógicas relacionadas à aprendizagem de crianças com ou sem deficiência – o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)<sup>11</sup>.

Para tratar desse conceito, Vigotskii (1933/2018) parte do fato de que há um vínculo entre um determinado nível de desenvolvimento e a capacidade iminente de aprendizagem, complementando ainda que não se pode limitar a um único nível; é necessário que se tenha no mínimo dois níveis de desenvolvimento de uma criança, de forma que um denomina-se nível de *desenvolvimento efetivo* o qual é caracterizado por um processo de desenvolvimento já realizado, o que a possibilita fazer algo com autonomia, e o outro nível, denominado de *desenvolvimento iminente*, que é entendido

---

<sup>11</sup> Tal conceito foi traduzido por Zona de Desenvolvimento Proximal, Zona de Desenvolvimento Potencial e Zona de Desenvolvimento Imediato. Neste trabalho será utilizado o termo sugerido por Prestes (2010), entretanto, em citações diretas, será respeitada a terminologia utilizada na obra consultada.

como aquele em que a criança consegue realizar algo com auxílio de adultos, especialmente através da imitação, pois o desenvolvimento de determinado processo para tal tarefa ainda não se efetivou. Assim, como afirma o autor:

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (VIGOTSKII, 1933/2018, p. 113)

Dessa forma, a aprendizagem deve proporcionar uma série de processos internos de desenvolvimento, salientando que primeiramente esses processos ocorrerão como funções interpessoais (nas atividades coletivas) e posteriormente como atividade individual, intrapessoal, sendo absorvida e se tornando uma aquisição interna da criança; assim, a aprendizagem é necessária para que a criança se desenvolva, pois é esta que impulsiona o desenvolvimento. Nesta relação de aprendizagem e desenvolvimento é fundamental a mediação de alguém mais experiente no processo pedagógico, selecionando-se conteúdos a partir do que já foi desenvolvido e aprendido pela criança (DUARTE, 2001).

Quando se coloca em ação as potencialidades do aluno, dirigindo a sua utilização, a educação alcança seus objetivos em diferentes aspectos – moral, intelectual, estético, prático, físico; para tal, deve garantir a participação da criança nas diversas atividades buscando o desenvolvimento dessas potencialidades em todas as direções (KOSTIUK, 1956/2005). Por outro lado, como aponta o autor,

A educação fracassa se não toma em consideração as diversas interconexões da criança com o ambiente, se está alienada da sua vida real, das condições subjetivas (apenas através das quais pode atuar), da precedente história do desenvolvimento de cada aluno, da sua idade e das suas características individuais, das suas capacidades, interesses, exigências e outras atitudes perante a realidade. (KOSTIUK, 1956/2005, p. 57)

Outro ponto a ser considerado é que a aprendizagem escolar não começa do nada, há um nível de desenvolvimento já alcançado pela criança antes desse período (VIGOTSKII, 1933/2018). Compreende-se que, independentemente de apresentar ou não alguma deficiência, são nas relações sociais que as crianças passarão pelas etapas de

desenvolvimento, confrontando suas dificuldades com as oportunidades e obstáculos encontrados no meio em que vive.

Entretanto, como aponta Vigotski, é necessário diferenciar os conceitos de conhecimento cotidiano de conhecimento científico. Os conceitos cotidianos são constituídos na experiência prática e assistemática do cotidiano; no período escolar, há que se superar esta forma, para um movimento racional através de análises e sínteses – conceitos científicos e, neste sentido, a educação escolar deve oportunizar a apropriação do conhecimento e da cultura através do ensino sistematizado, contribuindo para a formação do pensamento teórico-científico. Especificamente no caso da educação física, é comum que alguns conhecimentos cotidianos sejam entendidos como suficientes; o futebol é um exemplo disso, muitos entendem que não há a necessidade de tratá-lo a partir de um conhecimento científico. Entretanto, defende-se que no ambiente escolar a cultura corporal tem que se nortear por princípios que promovam a formação de conceitos científicos, independentemente se há ou não alunos com deficiência na escola.

Concordamos com Goellner quando a autora aponta que devemos rejeitar as atitudes não-diretivas e as teorias pedagógicas que fazem uso dessas estratégias, visto que não permitem à criança o seu pleno potencial de desenvolvimento.

Assim, podemos criticar as práticas pedagógicas que se orientam a partir de uma uniformidade do desenvolvimento infantil, pois essa postura acaba por isolar os alunos que tem mais dificuldade no aprendizado – os lentos – e que são praticamente impossibilitados de vivenciar uma maior interação com seus colegas mais “adiantados”, o que poderia servir de auxílio. Age-se ao contrário: pela discriminação e expropriação do direito desses de evoluir e emanciparem-se. Prática essa que a Educação Física tem utilizado ao longo dos anos, especialmente quando centra seus pressupostos nos paradigmas biologicistas, excluindo da sua prática aqueles menos “habilidosos”. (GOELLNER, 1992, p.291)

Entende-se que também é preciso rejeitar a prática do *laissez faire* e do *rola-bola*, tão comuns na escola, assim como a liberação, ou melhor, a exclusão dos alunos com deficiência das aulas de educação física, justificando tal ação pela ideia de que *o mínimo já é suficiente*, ou *estar na escola basta*.

A escola deve ser mediadora no processo de superação de um saber espontâneo para um saber sistematizado, e que para tal deve promover transformações (Martins, 2015). Para a autora: “As transformações mais decisivas referem-se à formação da consciência dos indivíduos, cujo fundamento, do ponto de vista psicológico, radica na

formação dos processos funcionais superiores e, sobretudo, na que conduz ao seu autodomínio” (p. 283).

A partir das escolhas teóricas apresentadas, por se saber ser possível aulas de educação física inclusivas, por se acreditar na possibilidade de transformação do professor e no potencial dos alunos com ou sem deficiência, propusemo-nos a desenvolver esta tese, cujos objetivos serão retomados e os procedimentos serão descritos adiante.

## 4 MÉTODO

A partir do que foi exposto, propusemo-nos a realizar uma pesquisa bibliográfica através de uma revisão sistemática-integrativa, de dissertações e teses defendidas no período de 2007 a 2018, acerca das intervenções desenvolvidas pelo professor de educação física para a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas. Para tanto, descrevemos neste capítulo os objetivos e procedimentos adotados.

### *Objetivos*

O presente estudo tem como objetivos i) buscar compreender as concepções de deficiência, inclusão e aprendizagem dos professores de educação física que realizam aulas de educação física em turmas em que há a presença de alunos com deficiência através das pesquisas descritas em dissertações e teses publicadas no Brasil e as concepções/conceitos de deficiência utilizados pelos autores nos trabalhos; ii) identificar quais intervenções são desenvolvidas pelo professor de educação física para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física da educação básica em rede pública de ensino.

### *Procedimentos: Revisão Sistemática-Integrativa*

No que se refere à produção dos dados, optou-se por utilizar os procedimentos da revisão integrativa, apresentada adiante.

O objetivo inicial da revisão de um conhecimento já existente seria um entendimento em profundidade de um fenômeno construído a partir do trabalho de outros. Assim, uma revisão pode auxiliar o indivíduo a entender como outros definem o conceito, desenvolvem sua definição pessoal e como têm sido mensurados os fenômenos que estão relacionados a ele. Há vários tipos de revisão e elas podem variar em objetivos, escopo, profundidade, amplitude e organização do material. Podem ser

sinopses de literatura encontradas em sua maioria em base de dados de artigos, revisões metodológicas ou teóricas, análises críticas, revisões integrativas e meta-análises (BROOME, 2000).

Os estudos de revisão permitem uma compreensão do movimento existente em determinada área, sua configuração, suas tendências teórico-metodológicas, as possibilidades de análise crítica indicando novas tendências e eventuais lacunas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Especificamente sobre a área da Educação, os autores apontam que os estudos de revisão são fundamentais para sintetizar, avaliar e apontar tendências, especialmente para favorecer a análise crítica sobre o que tem sido produzido na área.

As revisões sistemáticas tiveram sua origem no campo da saúde, especialmente nas pesquisas produzidas pelo Cochrane Centre, localizado na Inglaterra e conduzido pelo epidemiologista Archie Cochrane (1909-1988), com o propósito de buscar *evidências* que pudessem guiar as intervenções em saúde. A Pesquisa Baseada em Evidências (PBE) inicialmente foi nomeada como medicina baseada em evidência; depois teve sua nomenclatura alterada e passou a ser utilizada também em outras áreas. No campo educacional estas revisões surgiram no final dos anos 1990 na Campbell Collaboration, instituição fundada por Philip Davies em 2000. A PBE pode ser entendida como um processo sistemático para, a partir das informações obtidas em pesquisas, aplicá-las na prática diária do profissional (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011; VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Os autores defendem a utilização de uma prática educativa baseada em evidências como forma de fundamentar a tomada de decisões de novas políticas ou práticas educacionais. Isto implica buscar e avaliar criticamente as evidências disponíveis, implementá-las na prática e avaliar seus resultados (SILVA, 2014b).

A quantidade e a complexidade das informações levaram à necessidade de desenvolver novos artifícios de pesquisa, na tentativa de proporcionar caminhos concisos para melhor utilização das evidências. É nesse cenário que as PBE têm gerado a necessidade de produção de diversos tipos de revisão de literatura. Sobre esta questão, Whitemore e Knafl (2005) defendem que o aumento expressivo das diferentes formas de pesquisa contribuiu para o uso de métodos mais sistemáticos e rigorosos.

Botelho, Cunha e Macedo (2011) afirmam que são encontradas na literatura duas categorias de revisão - as narrativas e as sistemáticas. A narrativa é aquela utilizada para descrever o estado da arte de um determinado assunto, constitui-se basicamente numa análise da literatura. Já a revisão sistemática é planejada e organizada para responder a uma pergunta específica, utilizando métodos explícitos e sistemáticos; para tal, está subdividida em meta-análise, revisão qualitativa, revisão sistemática e revisão integrativa. Vosgerau e Romanowski (2014) definem a revisão sistemática como aquela que avalia e sintetiza resultados de pesquisas, e elas se distinguem das demais porque estabelecem “estratégias de diagnóstico crítico e na exigência na transparência para estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão dos estudos, necessariamente primários”. (p. 175).

A meta-análise busca, através dos dados encontrados, transformá-los em uma medida comum para que seja calculada a dimensão geral do efeito ou da intervenção que foi mensurada (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011; SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Whitemore e Knafl (2005) afirmam que a revisão qualitativa, realizada através de metassínteses, metaestudos, *grounded theory*, e metaetnografia buscam sintetizar os resultados de estudos qualitativos individuais em novas teorias e que, embora complexos, podem ampliar a generalização de pesquisas qualitativas.

Parece haver algumas diferenças na compreensão da revisão sistemática e da revisão integrativa para os autores da saúde e da educação.

Para Beyea e Nicoll (1998), a revisão sistemática e a revisão integrativa muitas vezes são utilizadas como sinônimos, mas as autoras defendem que embora elas tenham muita similaridade, elas não são a mesma coisa. A revisão sistemática enfoca primordialmente estudos experimentais, normalmente ensaios clínicos randomizados, e, na tentativa de superar os vieses de cada etapa, segue um método rigoroso de busca e seleção de pesquisas; para isso avalia a relevância e a validade dos estudos encontrados tanto em termos de coleta, quanto em síntese e interpretação dos dados (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

A revisão integrativa é vista como a mais abrangente das revisões de literatura. É definida como aquela na qual pesquisas já realizadas são fontes para que se tenha uma compreensão mais abrangente de um determinado fenômeno, além de possibilitar a

inclusão de estudos com literatura teórica e empírica com diversas abordagens metodológicas (experimental e não experimental) (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011; GALVÃO; SAWADA; TREVIZAN, 2004; MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008; POMPEO; ROSSI; GALVÃO, 2009; SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Por outro lado, Vosgerau e Romanowski (2014), ao analisarem as diferentes denominações e encaminhamentos utilizados nas pesquisas de revisão no campo educacional apontam que na sistematização dos resultados há duas visões dominantes que vão determiná-las; a revisão cuja sistematização é de integração e agregação, e a de interpretação das evidências encontradas. A perspectiva de integração e agregação está presente nas pesquisas que se propõem a avaliar e sintetizar apenas estudos quantitativos, tais como a meta-análise, em que o critério inicial é ter resultados mensuráveis estatisticamente. Já os estudos que recorrem à visão interpretativa possuem diferentes denominações: revisão sistemática, revisão integrativa, síntese de evidências qualitativas e metassíntese qualitativa. Os autores afirmam que os estudos por eles analisados apontam que a visão interpretativa das evidências “seria mais adequada ao campo educacional, visto que os achados, os instrumentos de coletas e sujeitos participantes normalmente são variados, o que torna difícil a agregação ou contabilização de resultados” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 179). Assim, os resultados qualitativos “necessitam ser agrupados e reagrupados de forma interpretativa, por semelhanças, para que possam responder à questão central de pesquisa proposta” (p. 179); os autores afirmam que esta sistematização por agrupamento e semelhança gera modelos e esquemas para a compreensão e discussão das propostas identificadas.

Há um consenso para a elaboração de uma revisão integrativa e os procedimentos estão descritos em seis fases: 1) elaboração da pergunta norteadora; 2) busca ou amostragem da literatura; 3) coleta de dados; 4) análise crítica dos estudos incluídos; 5) discussão dos resultados; 6) apresentação da revisão integrativa (BEYEA; NICOLL, 1998; BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011; GARABITO et al., 2009; MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008; POMPEO; ROSSI; GALVÃO, 2009; SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010). Galvão, Sawada e Trevisan (2004) apontam sete fases, pois incluem a construção do protocolo como uma fase anterior à elaboração da pergunta norteadora.

Em relação à elaboração da pergunta norteadora, os autores enfatizam que a mesma deve ser o mais explícita possível e consideram que a primeira etapa é fundamental para uma revisão integrativa bem elaborada. Uma pergunta explícita e clara facilitará a escolha das palavras-chave. A pergunta guiará toda a revisão, pois é ela que vai direcionar as estratégias para identificar os estudos, determinar os que serão incluídos e quais serão as informações/dados que deverão ser coletados em cada estudo identificado. Assim, definido o tema ou problema pode-se seguir para a segunda etapa que consistirá na busca ou amostragem da literatura através de critérios estabelecidos para a inclusão e exclusão dos estudos. Em síntese: “Os estudos partem de uma questão central de pesquisa, bem delimitada, e buscam identificar pesquisas que utilizam fontes primárias que procuraram responder ao mais próximo possível da questão formulada pelo pesquisador” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p.176).

Os autores afirmam que há a necessidade de uma busca exaustiva de artigos publicados em periódicos, pesquisas em base de dados, consulta à lista de referências bibliográficas, teses, dissertações e livros-texto (POMPEO; ROSSI; GALVÃO, 2009), assim como deve incluir material publicado e não publicado (GALVÃO; SAWADA; TREVIZAN, 2004). Broome (2000) recomenda a utilização de estudos não publicados em revisões integrativas, pois há um viés em relação à publicação de resultados positivos na literatura. Toda e qualquer decisão sobre a amostragem deve ser justificada e deve estar explícita. O processo de pesquisa deve ser claramente documentado, incluindo os termos, as bases, as estratégias e os critérios de inclusão e exclusão que foram utilizados para selecionar as fontes (WHITTEMORE; KNAFL, 2005).

Inicialmente a inclusão ou exclusão dos documentos se dará pela leitura do título, resumo e palavras-chave; este seria um primeiro filtro de seleção. Os autores sugerem que em caso desses itens não serem suficientes, o documento deverá ser selecionado (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011; BROOME, 2000). Depois realiza-se a leitura completa do documento e com base nos critérios de inclusão/exclusão determinam-se quais farão parte da revisão. Galvão, Sawada e Trevisan (2004) sugerem, ainda, que a checagem de todos os estudos selecionados seja realizada por mais de um revisor.

Após a seleção dos documentos, Beyea e Nicoll (1998) sugerem a organização dos trabalhos em um banco de dados bibliográficos e uma categorização organizando-os em pastas de arquivos para então proceder à próxima fase.

A coleta de dados consiste em extrair as informações dos estudos. Os autores afirmam a necessidade de elaboração ou utilização de um instrumento validado para reunir e sintetizar as mesmas (GALVÃO; SAWADA; TREVIZAN, 2004; POMPEO; ROSSI; GALVÃO, 2009). A matriz de síntese é um dos instrumentos utilizados; segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 131), a matriz pode conter “informações verbais, conotações, resumos de texto, extratos de notas, memorandos, respostas padronizadas e, em geral, dispor de dados integrados em torno de um ponto ou temas de pesquisa”. Pompeo, Rossi e Galvão (2009) sugerem que o instrumento deve conter alguns itens básicos, como identificação do estudo, introdução e objetivos, características metodológicas, resultados, conclusões, e neste processo há que se ter a descrição e a análise crítica dos itens. Souza, Silva e Carvalho (2010) afirmam que o instrumento deve garantir que todos os dados relevantes sejam extraídos, que erros de transcrição sejam minimizados, que ofereça precisão na checagem das informações, além de servir como registro.

Realizada a coleta de dados procede-se então à fase de análise crítica dos estudos incluídos. Esta fase é análoga à análise de dados das pesquisas convencionais. Whittemore e Knafl (2005) e Broome (2000) apontam a necessidade de codificar a qualidade dos estudos, mas os mesmos afirmam que avaliar qualidade tem produzido discussões diversas e controversas, visto que não há um *padrão ouro* para calcular qualidade. Pompeo, Rossi e Galvão (2009) apontam a necessidade de análise crítica em relação à autenticidade, qualidade metodológica, importância das informações e representatividade.

Após a análise crítica é preciso realizar a discussão dos resultados, o que implica interpretá-los. A partir dos resultados da avaliação crítica dos estudos incluídos, o pesquisador pode estabelecer comparações com o conhecimento teórico, identificar conclusões, implicações e lacunas encontradas e apontar sugestões (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008). Broome (2000) afirma que a análise, definida como categorização, ordenação, manipulação e resumo dos dados, deve ser realizada para responder à questão de pesquisa e que, em revisões integrativas, estas ações são realizadas de uma forma mais narrativa, em que o pesquisador procura agrupar o maior número de achados através da variável de interesse.

Whittemore e Knafl (2005) afirmam que as estratégias de análise na pesquisa integrativa são um dos aspectos menos desenvolvidos e o de maior dificuldade e o mais

carregado de possíveis erros. Assim, os autores sugerem que, antes de realizar a revisão, deve-se ter claro que tipo de método sistemático de análise será realizado. Os autores sugerem que um método constante de comparação, muito utilizado em pesquisas qualitativas, que converte os dados em categorias sistemáticas, facilitam as diferenças de padrões, os temas, as variações e os relacionamentos; assim, comparar item por item para serem categorizados e agrupados, e depois comparar as categorias com os processos de análise e síntese pode ser efetivo.

Por fim, realiza-se então a apresentação da revisão integrativa; nesse momento, é preciso explicitar detalhes das fontes e evidenciar as conclusões, permitindo ao leitor condições de averiguar e avaliar a adequação dos procedimentos que foram realizados (POMPEO; ROSSI; GALVÃO, 2009) e possíveis limitações na elaboração da revisão (WHITTEMORE; KNAFL, 2005), permitindo inclusive a replicação do estudo (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

No que diz respeito à Análise dos Dados desta tese, pretende-se ir além da apresentação, revisão e síntese descrita na revisão integrativa, tendo em vista que este trabalho se propõe a elaborar uma síntese dos dados obtidos, numa perspectiva teórico metodológica fundamentada no materialismo histórico-dialético. Não se pretende apenas apresentar e sintetizar as concepções de deficiência, de inclusão e de aprendizagem, mas considerar as contradições e conflitos, o momento histórico, o universal, o particular, buscando apreender as dimensões objetivas que cercam o objeto de estudo; isso implica agrupar e reagrupar os resultados de forma interpretativa, para que possamos responder à pergunta inicial deste trabalho e, a partir disso, pensar as contribuições desta pesquisa para a formação e atuação do professor de educação física na escola, no que diz respeito às práticas inclusivas.

Desta forma, a partir da pergunta previamente elaborada: “Como são as intervenções desenvolvidas pelo professor de educação física para a inclusão de alunos com deficiência e/ou necessidades educativas especiais nas aulas de educação física da educação básica em rede pública de ensino?”, realizou-se um levantamento inicial dos trabalhos publicados na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O propósito era abranger um período de 10 anos (2007-2017), de forma que o primeiro levantamento ocorreu no mês de abril de 2017; posteriormente, entendeu-se que era possível ampliar esse período; sendo assim, em dezembro de 2018, realizou-se uma atualização do banco de dados. Utilizaram-se as seguintes palavras-

chave: Educação Física Adaptada; Educação Física Inclusiva; Educação Física Especial e Educação Física e Inclusão. Em relação ao campo de busca, solicitou-se que os termos aparecessem no Título ou no Assunto das obras.

Nesta busca inicial foram identificados 255 registros; a Tabela 1 apresenta os resultados da mesma, para cada conjunto de palavras-chave.

Tabela 1: Número de Registros encontrados de acordo com as palavras-chave

Palavras Chave	BDTD
Educação Física Adaptada	45
Educação Física Inclusiva	40
Educação Física Especial	67
Educação Física e Inclusão	103
Total de Registros	255

Fonte: Elaboração própria

O primeiro passo foi identificar e retirar registros repetidos; com este procedimento elaborou-se um banco de dados inicial, composto por 160 referências. Para dar prosseguimento ao processo de seleção dos estudos a serem analisados, consideraram-se os seguintes critérios de inclusão e exclusão dos documentos:

- critérios de inclusão:

1) Dissertações e teses que divulguem pesquisas de campo, realizadas em escolas públicas brasileiras, com resumo e texto completo, disponíveis na base de dados no período compreendido entre 2007 e 2018;

2) Abordar a inclusão de pessoas com deficiência ou necessidades educativas especiais nas aulas de educação física da educação básica em rede pública de ensino;

3) Ter o professor de educação física como sujeito da pesquisa.

- critérios de exclusão:

1) Programas de atividade física adaptada, realizados fora da rede pública regular de ensino ou ainda desenvolvidos em escolas especiais;

2) Esporte paraolímpico e esportes adaptados fora do ambiente escolar.

Optou-se por restringir a coleta aos trabalhos realizados na rede pública, em virtude da maior facilidade de acesso para os alunos com deficiência, devido à gratuidade e aos contrastes existentes nos setores de ensino público e privado no país.

A partir destes critérios, a pesquisadora fez a leitura dos títulos e resumos de cada um dos trabalhos. Além disso, também solicitou a uma juíza independente, com experiência em pesquisa nas áreas da Educação e da Psicologia para que fizesse a mesma seleção. Foram disponibilizados a esta juíza o objetivo da pesquisa, os critérios de inclusão e exclusão e o banco de dados com título e resumo dos 160 documentos. Tanto a pesquisadora quanto a juíza consideraram que os trabalhos cujas informações não permitiam definir se atendiam ou não aos critérios estabelecidos deveriam ser considerados para compor o banco de dados para uma posterior leitura do documento. Após esta seleção independente, os dados foram confrontados. Houve então uma reunião entre a pesquisadora e a juíza para discussão sobre as discordâncias. Ao final desse processo, foram selecionados 39 documentos, sendo 29 dissertações e 15 teses.

Entende-se ser importante trazer algumas informações/reflexões realizadas no momento da busca inicial na BDTD. Como demonstrado anteriormente, para a palavra-chave “Educação Física Adaptada” foram encontrados de início 45 trabalhos, destes, 18 foram defendidos na UNESP de Rio Claro, dos quais, um se referia à disciplina da graduação e outro se referia ao esquema corporal de uma criança com cegueira congênita. Os demais trabalhos (16) se referiam às populações que podem necessitar de adaptações durante a prática de atividade física, mas que não estão inseridas no ambiente escolar, como por exemplo, idosos, indivíduos com mal de Parkinson, Alzheimer, mulheres no climatério, entre outros grupos que não alunos com deficiência e/ou necessidades especiais. Como foi abordado anteriormente, de acordo com Mauerberg-de Castro (2011), quando o profissional de atividade física adaptada é um educador, neste caso, a área é nomeada Educação Física Adaptada. A autora afirma que o foco da Atividade Física Adaptada e da Educação Física Adaptada são muito parecidos, mas o local de atuação se diferencia. Considera-se, nesta perspectiva, que o local de atuação da Educação Física Adaptada seja a escola, assim, parece haver uma confusão no uso dos termos nos 16 trabalhos encontrados, ou ainda, esta situação pode ser explicada por uma tentativa de suprimir o termo Educação e substituí-lo por Atividade como é feito atualmente na nomenclatura internacional.

Retomando os procedimentos metodológicos, procedeu-se então à leitura dos documentos para confirmação daqueles que fariam parte do banco de dados, a partir dos critérios pré-estabelecidos. Onze trabalhos foram excluídos, o Quadro 2 apresenta os motivos de exclusão dos mesmos.

Quadro 2: Documentos excluídos do banco de dados inicial	
Documento	Motivo de exclusão
<p>ALMEIDA, M. S. Educação Física Escolar e a inclusão de alunos com deficiências. (Dissertação), 2008.</p> <p>CARVALHO, C. L. Conteúdos da Educação Física e a pedagogia de Freinet: pintando uma possibilidade para o aluno com síndrome de Down. (Tese), 2014.</p>	Os trabalhos foram desenvolvidos em escola privada.
<p>ARAÚJO, L. A. S. Programa de desenvolvimento de competências para profissionais de educação física na educação de crianças com deficiência intelectual (Dissertação), 2009.</p>	O objeto de estudo é o curso, denominado “programa de desenvolvimento de competências”. Não fazendo referência à prática pedagógica dos professores.
<p>ORLANDO, P. D’A. O colega tutor de alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física (Dissertação), 2010.</p>	O objeto de estudo é o treinamento de tutores, sua questão de pesquisa aborda o desempenho dos alunos na função de colega tutor.
<p>BASÍLIO, J. Educação Física Inclusiva de alunos com deficiência física: reflexões e desafios dos professores de escola pública (Dissertação, 2011)</p> <p>ANDRADE, M. M. A. Percepção de competência na execução de atividades realizadas por escolares com e sem deficiência. (Dissertação) 2016.</p> <p>MORAIS, M.P.S. A psicomotricidade relacional como prática educativa para inclusão de adolescentes com deficiência intelectual na Educação Física Escolar (Dissertação) 2017.</p>	Não há participação de professores de educação física enquanto sujeitos da pesquisa
<p>SILVA, E. J. L. A prática do professor de Educação Física Escolar: perspectivas de inclusão. (Dissertação, 2011)</p>	<p>O objeto é a inclusão de gênero.</p> <p>Não aborda a inclusão de pessoas com deficiência/necessidades educativas especiais.</p>
<p>PINTO, T.M.G. Inclusões nas aulas de Educação Física: reflexões a partir da prática pedagógica de um professor iniciante. (Dissertação), 2012.</p>	Embora haja um relato da própria experiência do pesquisador, enquanto professor iniciante de educação física, os participantes, que respondem aos questionários, são os demais professores da escola.
<p>PETERLE, L.L. Formação, Gestão e Inclusão: a experiência da Educação Física no Município de Viana (Dissertação) 2017.</p>	Pesquisa indireta (recorte de uma pesquisa maior), utilizando questionários que professores gestores responderam sobre uma dada formação continuada que participaram.
<p>MIRON, E.M. Da pedagogia do jogo ao voleibol sentado: possibilidades inclusivas na Educação Física Escolar (Tese), 2011.</p>	Embora realizado nas aulas de educação física, o pesquisador é quem aplica o programa, e a análise está na performance dos alunos com deficiência. Não há participação do professor de educação física.

Fonte: Elaboração própria

O banco de dados final ficou composto por 33 trabalhos, destes 23 dissertações e 10 teses. No Quadro 3 e 4 apresentamos o Título, Autor, Orientador, Ano de defesa, Programa, Área/Linha e a Universidade em que foram defendidas as Dissertações e Teses respectivamente. Tais informações foram coletadas na capa, contracapa e/ou ficha catalográfica de cada trabalho.

Posteriormente, criou-se uma planilha no programa Excell<sup>®</sup> para compilação de itens e informações de cada um dos trabalhos. Este banco de dados foi composto tanto por informações básicas de identificação quanto por conteúdos que entendeu-se pertinentes para a utilização nesta tese. Desta forma, procedeu-se à leitura completa dos trabalhos, inicialmente procurando identificar e sinalizar o que poderia ser utilizado e depois uma nova leitura simultânea ao preenchimento da planilha. Após a leitura de todos os documentos, preenchimento da planilha, procedeu-se à organização dos dados, apresentação e análise que serão apresentados após o Quadro 3 e 4.

Quadro 3: Dissertações que compõem o banco de dados

<b>Título</b>	<b>Autor / Orientador</b>	<b>Ano</b>	<b>Programa</b>	<b>Área /Linha</b>	<b>Universidade</b>
Descrição das relações professor-aluno no processo de ensino inclusivo de educação física	Sibele Holsbach Costa / José Gonçalves Medeiros	2007	Psicologia		UFSC Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Educação Física escolar e inclusão de alunos com deficiência: um estudo em escolas do ensino regular da Rede Pública Estadual de São Paulo	Angela Tavares de Souza / José Geraldo Silveira Bueno	2009	Educação: História, Política, Sociedade		PUCSP
Inclusão escolar: um estudo da formação continuada dos professores de educação física na cidade de Araraquara-SP	Neusa Aparecida Mendes Bonato / Luci Pastor Manzoli	2009	Educação Escolar		UNESP Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Inclusão na Educação Física Escolar: abrindo novas trilhas	José Roberto Gonçalves de Abreu / José Francisco Chicon	2009	Educação Física		UFES
Sentidos constituídos por professores de Educação Física frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência: um estudo em Psicologia da Educação	Marilene Ferreira de Lima Oliveira / Ana Mercês Bahia Bock	2009	Educação: Psicologia da Educação		PUCSP
Uma leitura da questão da deficiência e da inclusão no ensino municipal de Hortolândia: olhares e ações da docência de Educação Física e de seus pares	Moisés Lopes Sanches Júnior / Paulo Ferreira de Araújo	2009	Educação Física		UNICAMP Faculdade de Educação Física
A docência em Educação Física: atuação em meio inclusivo de professores ex-atleta e não atletas	Guilherme Sanches Valverde / Maria Cristina Marquezine	2011	Educação		UEL Centro de Educação, Comunicação e Artes

Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência	Maria Luiza Salzani Fiorini / Eduardo José Manzini	2011	Educação	Ensino na Educação Brasileira. Linha: Educação Especial	UNESP Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília
Educação física escolar para alunos com deficiência incluídos na rede estadual de ensino em São Paulo	Adriano Bareia Francisco / Marcos José da Silveira Mazzotta	2011	Distúrbios do Desenvolvimento	Linha: Políticas e formas de atendimento	Universidade Presbiteriana Mackenzie
Os sentidos da inclusão de alunos com deficiência no discurso dos professores de Educação Física	Dênia Paula Gomes / Eveline Torres Pereira	2011	Educação Física	Aspectos sócio-culturais do movimento humano; Aspectos biodinâmicos do movimento humano	UFV Departamento de Educação Física
Mudança de atitudes sobre inclusão em professores de educação física na rede pública de ensino	Cristiane de Freitas / Maria Cristina Marquezine	2012	Educação		UEL Centro de Educação, Comunicação e Artes
Práticas pedagógicas dos professores de educação física frente a inclusão de alunos com deficiência	Eliane Mahl / Fátima Elisabeth Denari	2012	Educação Especial		UFSCAR Centro de Educação e Ciências Humanas
Formação, Educação Física e Inclusão: compreendendo os processos inclusivos	Fabrcício Amaral de Souza / José Francisco Chicon	2013	Educação Física	Educação Física, Currículo e Cotidiano Escolar	UFES Centro de Educação Física e Desportos
O ensino do esporte paraolímpico na escola a partir da visão dos professores – o caso do <i>Goalball</i> e do Voleibol Sentado	Tiago Borgmann / José Júlio Gavião de Almeida	2013	Educação Física	Atividade Física Adaptada	UNICAMP Faculdade de Educação Física
Os caminhos percorridos pela Educação Física Inclusiva: uma reflexão a partir do perfil e propostas pedagógicas dos professores de educação física	Carolina Lessa Cataldi / Eliana Lúcia Ferreira	2013	Educação Física		UFJF Faculdade de Educação Física

Rodas de conversa: uma proposta para aprimorar a prática docente em educação física escolar	André Eduardo Marques / Fátima Elisabeth Denari	2013	Educação Especial		UFSCAR Centro de Educação e Ciências Humanas
Formação continuada em Educação Física e inclusão do deficiente no ensino regular sob a ótica de professores	Marina Tebaldi / Dagmar Aparecida Cyntia França Hunger	2014	Ciências da Motricidade	Pedagogia da Motricidade Humana.	UNESP Instituto de Biociências de Rio Claro
Realidade Virtual não imersiva: contribuição do jogo de videogame como recurso pedagógico nas aulas de Educação Física	Fernanda Carolina Toledo da Silva / Lígia Maria Presumido Braccialli	2014	Educação	Ensino na Educação Brasileira. Linha: Educação Especial no Brasil	UNESP Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília
Inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de Educação Física: um estudo de caso	Camila de Moura Costa / Mey de Abreu van Munster	2015	Educação Especial		UFSCAR Centro de Educação e Ciências Humanas
O transtorno do espectro do autismo e a Educação Física escolar: a prática do profissional da rede estadual de São Paulo	Carolina Lourenço Reis Quedas / Maria Eloisa Famá D'Antinho	2015	Distúrbios do Desenvolvimento	Linha: Políticas e formas de atendimento em Educação, Psicologia e Saúde: estudo das políticas nacionais relacionadas às pessoas com deficiências, procedimentos especializados e programas de atendimento público e privado	Universidade Presbiteriana Mackenzie

Ensino colaborativo: uma estratégia pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física	Marilia Garcia Pinto / Gelcemar Oliveira Farias	2016	Educação Física		UFSC Centro de Desportos
O jogo de <i>Fuzen</i> como recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física	Tiago José Frank / Cláudia Alquait Bisol	2017	Educação	Educação, Linguagem e Tecnologias	UCS Centro de Filosofia e Educação
Atividades Lúdicas na Prática Pedagógica dos professores de Educação Física no Contexto da Educação Inclusiva	Romina Karla da Silva Michiles / João Luiz da Costa Barros	2018	Educação	Educação Especial e Inclusão no contexto Amazônico	UFAM

Fonte: Elaboração própria

Quadro 4: Teses que compõem o banco de dados

<b>Título</b>	<b>Autor / Orientador</b>	<b>Ano</b>	<b>Programa</b>	<b>Área /Linha</b>	<b>Universidade</b>
Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física	Joslei Viana de Souza / Maria da Piedade Resende Costa	2008	Educação Especial		UFSCAR Centro de Educação e Ciências Humanas
Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de educação física	Alex Fabiano Santos Bezerra/ Eduardo José Manzini	2010	Educação	Ensino na Educação Brasileira. Linha: Educação Especial no Brasil	UNESP Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília
Amarrações e arrumações na inclusão escolar do município de Hortolândia - SP	Josiane Fujisawa Filus / Paulo Ferreira de Araújo	2011	Educação Física	Atividade Física Adaptada	UNICAMP Faculdade de Educação Física
Educação Física e inclusão educacional: entender para atender	Luiz Seabra Junior / Paulo Ferreira de Araújo	2012	Educação Física	Atividade Física Adaptação e Saúde	UNICAMP Faculdade de Educação Física
Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física escolar em escolas públicas municipais de Fortaleza (CE)	Ana Elizabeth Gondim Gomes / Marcos José da Silveira Mazzotta	2012	Distúrbios do Desenvolvimento		Universidade Presbiteriana Mackenzie Departamento de Psicologia
Ensino Colaborativo e Educação Física: contribuições à inclusão escolar	Valéria Manna Oliveira / Arlete Aparecida Bertoldo Miranda	2014	Educação		UFU Faculdade de Educação
Formação continuada do professor de Educação Física em tecnologia assistiva visando a inclusão	Maria Luiza Salzani Fiorini / Eduardo José Manzini	2015	Educação	Educação Especial	UNESP Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília

Formação de professores de educação física para inclusão educacional usando tecnologia assistiva	Gabriela Gallucci Tolo / Eduardo José Manzini	2015	Educação	Ensino na Educação Brasileira. Linha: Educação Especial no Brasil	UNESP Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília
Programa de formação continuada para professores de Educação Física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência	Eliane Mahl / Fátima Elisabeth Denari	2016	Educação Especial		UFSCAR Centro de Educação e Ciências Humanas
Trabalho colaborativo na Educação Física escolar: estratégias para a formação de professores e inclusão	Robson Alex Ferreira / Renata Portela Rinaldi	2016	Educação	Linha: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem	UNESP Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

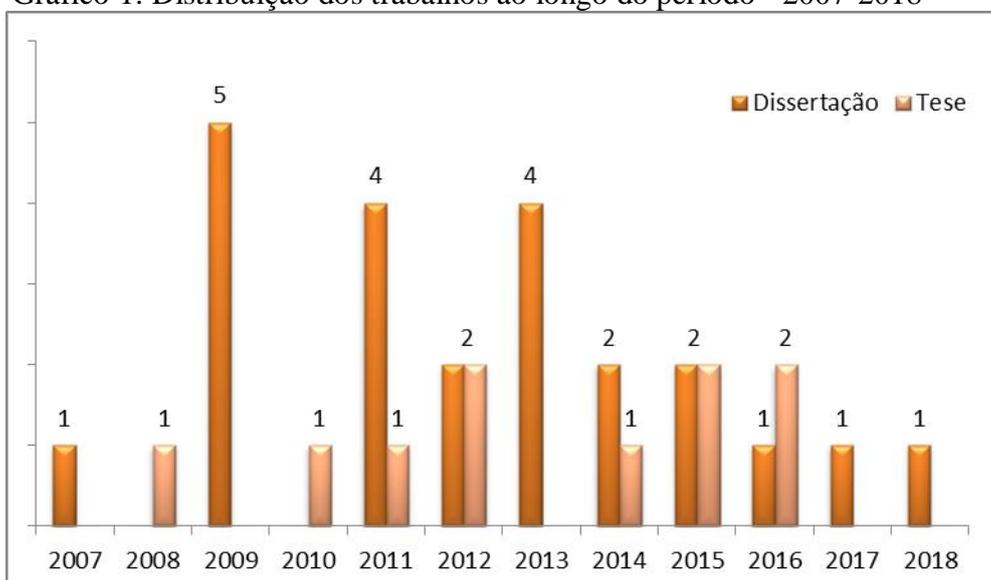
Fonte: Elaboração própria

## 5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente será apresentada uma perspectiva geral dos trabalhos, procurando oferecer ao leitor uma aproximação do material que compõe a análise. Posteriormente, através dos dados produzidos nas dissertações e teses, busca-se responder aos objetivos propostos nesta tese. Salienta-se que se buscou realizar a análise dos trabalhos da forma mais ética possível, com a seriedade e o cuidado de avaliar o trabalho em si e não as pessoas que o fizeram, considerando que neste tipo de pesquisa não é possível adotar o procedimento de “cegamento” do avaliador.

Como forma de agrupar e melhor visualizar algumas das informações dos quadros anteriormente apresentados, o Gráfico 1 apresenta as Dissertações e Teses do banco de dados, defendidas ao longo dos anos 2007 a 2018.

Gráfico 1: Distribuição dos trabalhos ao longo do período - 2007-2018

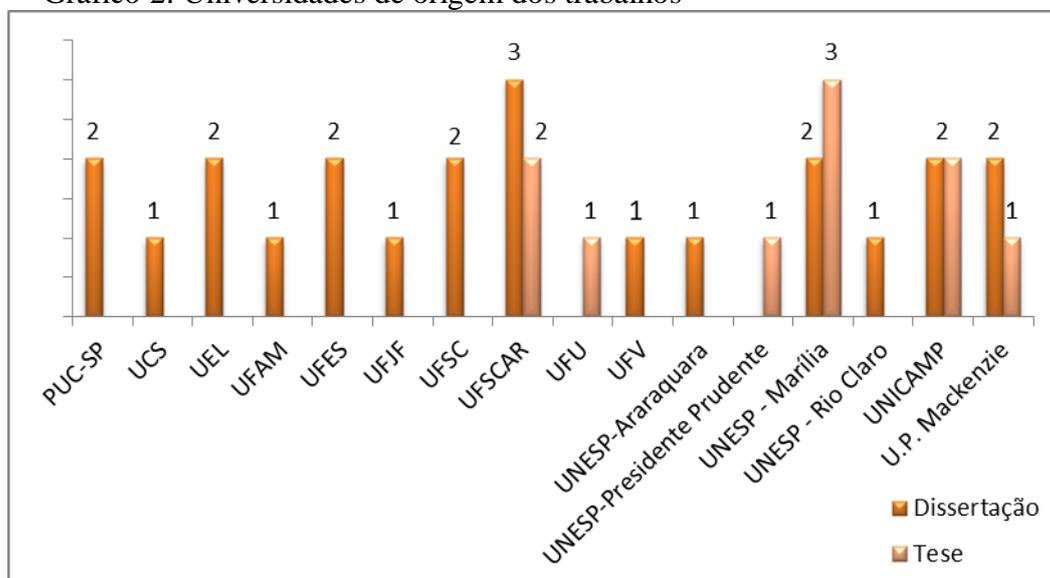


Fonte: Elaboração própria

Os dados apontam uma superioridade no número de dissertações principalmente nos anos iniciais (entre 2007 e 2011); posteriormente a esse período, ainda que o número de dissertações seja superior, há um aumento no número de teses.

Em relação às Universidades em que as dissertações e teses foram defendidas, a partir do Gráfico 2 é possível identificar que 27 trabalhos (81,81%) foram defendidos em instituições públicas e 6 (18,18%) em universidades privadas, entretanto salienta-se que tanto a Puc/SP, quanto a Universidade Presbiteriana Mackenzie são universidades particulares, comunitárias e confessionais, o que as torna diferenciadas, dentro da perspectiva de instituição privada. De acordo com Cirani, Campanario e Silva (2015), a quantidade de cursos de pós-graduação ofertados pelo universo particular aumentou nos últimos treze anos, mas o setor público ainda é o principal responsável pela oferta e crescimento do mesmo.

Gráfico 2: Universidades de origem dos trabalhos



Fonte: Elaboração própria

Outro ponto que se entendeu ser relevante apontar é a distribuição destas universidades nas regiões brasileiras. Visto que houve somente 1 trabalho defendido na região Norte (3,03%), 5 trabalhos na região Sul (15,15%) e 27 defendidos na região Sudeste (81,81%), destes, 22 foram realizados no estado de São Paulo (81,48%).

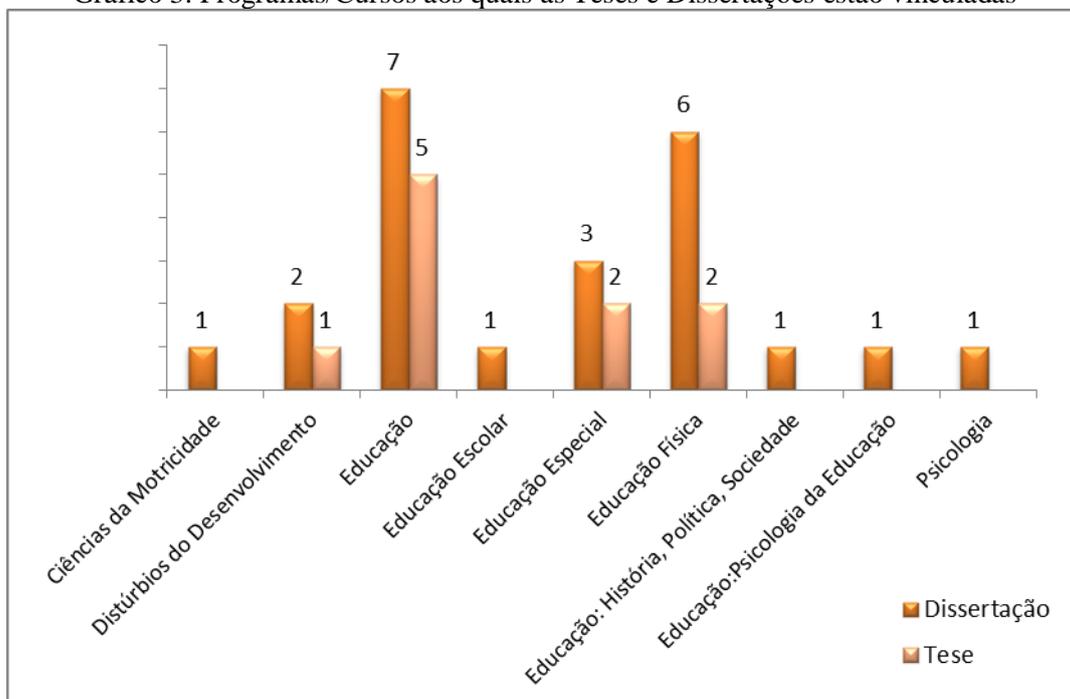
O Plano Nacional Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 aponta que diante das assimetrias em relação aos programas de pós-graduação no Brasil, o principal objetivo do plano anterior - PNPG 2005-2010 - era a indução de programas visando reduzir as diferenças regionais, intra-regionais e estaduais, assim como estabelecer programas estratégicos buscando o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação (BRASIL, 2010). Embora haja um crescimento acelerado, especialmente a partir da década de 1990, os indicadores referentes à pós-graduação no Brasil ainda mantêm a

lógica da desigualdade social (CIRANI; CAMPANARIO; SILVA, 2015; NOBRE; FREITAS, 2017).

Entende-se que a formação humana se dá pela educação escolar, pela relação entre “o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 20). Assim, a educação deve propiciar aos indivíduos o acesso aos elementos culturais essenciais para a constituição de sua humanidade; discrepâncias como as encontradas, no que diz respeito aos números da pós-graduação no Brasil, leva-nos a inferir, que as políticas de educação têm falhado em ofertar aos indivíduos dessas regiões possibilidades de apropriação do conhecimento, ou pelo menos restringido o acesso a ele.

Especificamente sobre os documentos levantados para esta pesquisa, se se considerar de forma ampliada, os programas de Educação (Educação Escolar; Educação Especial; Educação: História, Política e Sociedade; Educação: Psicologia da Educação) abrangem 19 trabalhos (57,57%). A Educação Física agrupada à Ciência da Motricidade é o segundo programa com maior número de publicações, totalizando 10 trabalhos (30,30%); 3 estão vinculados ao programa de Distúrbios do Desenvolvimento (9,09%) e 1 ao programa de Psicologia (3,03%). O Gráfico 3 apresenta os programas aos quais estes documentos estão vinculados.

Gráfico 3: Programas/Cursos aos quais as Teses e Dissertações estão vinculadas



Fonte: Elaboração própria

O programa “Distúrbios do Desenvolvimento” oferecido pela Universidade Presbiteriana Mackenzie<sup>12</sup> se situa no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde e é voltado para profissionais com formação em Pedagogia, Psicologia, Medicina, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Direito e áreas afins.

Considerando somente os dois programas que mais apareceram nos resultados desta tese e de acordo com os dados da Plataforma Sucupira<sup>13</sup>, temos atualmente 251 cursos de pós-graduação em Educação e 59 cursos em Educação Física; a Tabela 2 apresenta a distribuição dos mesmos nas regiões brasileiras.

Tabela 2: Distribuição dos Cursos de Pós-Graduação nas regiões brasileiras (porcentagem e números brutos)

Curso/Região	Centro Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Educação (251)	9,58% (24)	17,54% (44)	5,98% (15)	41% (103)	25,90% (65)
Educação Física (59)	8,48% (5)	11,87% (7)	- (0)	54,23% (32)	25,42% (15)

Fonte: Elaboração própria

Ainda que o PNPG (2005-2010) tenha se proposto a melhorar a distribuição dos cursos de pós-graduação no país, de acordo com a Plataforma Sucupira, estas desigualdades regionais ainda são expressivas; estes são dados relevantes que influenciam diretamente a produção científica e tecnológica, assim como a formação e distribuição dos docentes/pesquisadores de cada área.

Nem todos os trabalhos apresentaram área e linha de pesquisa aos quais estão vinculados; entretanto, realizou-se uma busca a partir dos nomes dos orientadores nas páginas de internet dos respectivos programas, para uma tentativa de identificação das mesmas; o quadro 5 apresenta essas informações. Salienta-se que não houve identificação de área e de linha de pesquisa de dois trabalhos: Costa (2007) e Cataldi (2013).

<sup>12</sup> Disponível em: <http://up.mackenzie.br/stricto-sensu/disturbios-do-desenvolvimento/>. Acesso em 10/02/2018.

<sup>13</sup> A Plataforma Sucupira é uma ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação. <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 15/02/2018.

Quadro 5: Área e Linha de pesquisa segundo denominação disponível nos trabalhos ou nas páginas de internet dos programas de Pós-Graduação			
Área	Linha	Dissertação	Tese
	Escola e Cultura: Perspectivas das Ciências Sociais	1	
	Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas	1	
	Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física	1	
Processos Psicossociais na formação e no exercício profissional de educadores		1	
Atividade Física, Adaptação e Saúde		1	1
Educação Física Escolar		1	
Ensino na Educação Brasileira	Educação Especial no Brasil	2	3
Políticas e formas de atendimento em Educação, Psicologia e Saúde	Estudo das políticas nacionais relacionadas às pessoas com deficiências, procedimentos especializados e programas de atendimento público e privado	2	1
Exercício e Esporte	Estudos do esporte e suas manifestações	1	
Educação Escolar		1	
	Implementação e avaliação de programas alternativos de ensino especial	3	1
Educação Física, Currículo e Cotidiano Escolar		1	
Educação Física Adaptada		1	1
Pedagogia da Motricidade Humana		1	
Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física	Teorias sobre o Corpo, Movimento Humano, Esportes e Lazer	1	
	Educação, Linguagem e Tecnologias	1	
Educação Especial e Inclusão no contexto Amazônico		1	
Educação do Indivíduo Especial			1
Saberes e Práticas Educativas			1
Educação	Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública		1

Fonte: Elaboração própria

Dos 31 trabalhos, 16 (51,61%) estão vinculados às áreas e/ou linhas de pesquisa voltadas especificamente para pesquisas acerca da inclusão. Os dados demonstram um equilíbrio nessa distribuição. Entretanto, a partir dos pressupostos teóricos utilizados, defende-se a ampliação das linhas de pesquisas nas grandes áreas de conhecimento, em vez da criação de programas específicos, para as pesquisas acerca da inclusão. Posteriormente, neste texto, retomaremos a questão da formação especializada, visto que se entende que a pós-graduação acaba reproduzindo o discurso e a prática da educação básica: apenas especialistas devem tratar de pessoas com necessidades educativas especiais.

Para organização e análise dos resultados seguiu-se a estrutura usualmente utilizada nas teses e dissertações, como categorias, a partir de seus *Objetivos; Abordagens Teórico-metodológicas; Procedimentos Metodológicos; Resultados e Considerações Finais*. A partir da categoria *Resultados* criaram-se sub-categorias, a saber: *Em relação à importância da Educação Física para o processo de inclusão; Em relação à formação dos professores; Em relação ao conceito de deficiência; Entendimento de inclusão/educação inclusiva; Posicionamento frente ao processo de inclusão; Dificuldades encontradas ao ministrar aulas nas turmas em que há alunos com deficiência; Adaptação de conteúdos*.

### *1. Quanto aos objetivos dos estudos*

Dividiram-se os objetivos em 2 grandes grupos: aqueles que visaram investigar e aqueles que se propuseram a investigar e intervir. Assim, pôde-se verificar que 22 trabalhos (66,66%) propuseram-se a investigar e 11 trabalhos (33,33%) a investigar e intervir.

### 1.1. Trabalhos com objetivo de investigar

Os 22 trabalhos que tiveram o objetivo de investigar, buscaram a opinião/concepção/entendimento do professor de educação física sobre temáticas que estão distribuídas no Quadro 6.

Quadro 6: Objetivo de investigar a opinião/concepção/entendimento do professor de Educação Física		
Temática/(Quantidade)	Autores	Tipo
<b>O comportamento entre professor e aluno com deficiência/(1)</b>	Costa (2007)	Dissertação
<b>As condições efetivas de trabalho e os processos para inclusão/(7)</b>	Filus (2011)	Tese
	Francisco (2011)	Dissertação
	Gomes (2011)	Dissertação
	Gomes (2012)	Tese
	Oliveira (2009)	Dissertação
	Sanches Júnior (2009)	Dissertação
	Souza (2009)	Dissertação
<b>Os cursos de formação/(2)</b>	Bonato (2009)	Dissertação
	Tebaldi (2014)	Dissertação
<b>As práticas pedagógicas/(12)</b>	Bezerra (2010)	Tese
	Borgmann (2013)	Dissertação
	Cataldi (2013)	Dissertação
	Costa (2015)	Dissertação
	Fiorini (2011)	Dissertação
	Frank (2017)	Dissertação
	Mahl (2012)	Dissertação
	Michiles (2018)	Dissertação
	Pinto (2016)	Dissertação
	Quedas (2015)	Dissertação
	Seabra Júnior (2012)	Tese
	Valverde (2011)	Dissertação

Fonte: Elaboração própria

Entende-se que a superioridade do número de dissertações (18) sobre o de teses (4), com objetivo de investigar, se justifica tendo em vista os prazos limitados normalmente estipulados pela pós-graduação no Brasil, já que o tempo de formação de mestres e doutores é um dos critérios da Capes para a avaliação do programa; parte-se do pressuposto que uma pesquisa em que há interesse de intervenção, normalmente, demandaria um tempo maior para a sua execução.

De acordo com os subgrupos estabelecidos, pode-se identificar que os propósitos de pesquisas não se diferenciam muito dos apresentados no trabalho de Oliveira, Nunes e Muster (2017), apresentado brevemente na introdução desta tese. Os autores buscaram mapear e analisar a produção discente acerca da temática Educação Física e Inclusão no período entre 2002 e 2015; esta tese compreendeu o período entre 2007-2018. Ainda que os objetivos e critérios tenham sido diferentes, o banco de dados dos autores foi composto de 73 trabalhos. Dos 33 trabalhos analisados nesta tese, 8 não fizeram parte do banco de dados deles; entretanto, comparando as categorias levantadas pelos autores e a que propusemos, alguns temas se repetem, como *a prática pedagógica; o processo inclusivo e a formação continuada*.

A partir dos 22 trabalhos que tiveram o objetivo de investigar, 54,54% trataram da temática *práticas pedagógicas*; 31,81% sobre *as condições efetivas de trabalho e os processos de inclusão*; 9,09% sobre os cursos de formação e 4,54% sobre o comportamento entre professor e aluno com deficiência.

Os trabalhos de Souza (2009); Borgman (2013); Frank (2017); Michiles (2018) e Pinto (2016) não fizeram parte da pesquisa de Oliveira, Nunes e Munster (2017), mas tratam de temáticas similares, o que pode indicar que a área continua pesquisando sobre os mesmos aspectos, ainda que já se tenham dados produzidos que revelam as características e a realidade dos processos de ex/inclusão nas aulas de educação física. Como apontam os autores, as pesquisas permanecem com características diagnósticas e praticamente não propõem temas para ampliar as reflexões acerca da inclusão na educação física escolar e esta afirmação cabe para os resultados encontrados nesta tese. Salienta-se que isso não significa que as pesquisas investigativas não tenham seu mérito e sua importância, muito pelo contrário, mas como apontam as autoras, é preciso ampliar as reflexões e a partir dos diagnósticos realizados, propor estratégias de mudanças.

De acordo com cada categoria estabelecida, apresentamos um breve resumo dos objetivos de cada trabalho:

***a) O comportamento entre professores e alunos com deficiência***

Costa (2007) utilizou a base teórica skinneriana para determinar comportamento. Como participantes teve 2 professoras e 30 alunos, sendo 15 sem deficiência e 15 com algum tipo de deficiência. Analisou a filmagem de 30 aulas de educação física e criou categorias comportamentais, enfocando as interações observadas entre alunos e professores.

***b) As condições efetivas de trabalho e os processos para inclusão***

Filus (2011) buscou compreender como ocorre a inclusão em escolas municipais, a partir da visão de diretores, coordenadores, professores regentes, professores de educação física e professores itinerantes; a pesquisadora através da análise do discurso aponta a inclusão pelo olhar de cada um destes participantes.

Francisco (2011) realizou entrevistas com 10 professores, buscando compreender as reais condições de realização das aulas de educação física em turmas com alunos com deficiência física, intelectual, sensorial ou múltipla; através desses depoimentos criou categorias a partir dos trechos mais significativos.

De forma similar, Gomes (2011) objetivou compreender o Imaginário Social (uma rede de sentidos e significados interiorizados ao longo do tempo) de 10 professores de educação física sobre a inclusão em turmas regulares, realizou entrevista e os dados foram discutidos a partir da análise do discurso.

Também por meio de entrevistas e aplicação de questionários, Gomes (2012) buscou compreender as principais necessidades dos professores de EF para o desenvolvimento de um trabalho satisfatório. Responderam aos questionários 88 professores e destes 9 participaram de uma entrevista. Apresenta seus resultados a partir de trechos mais significativos, a partir de análise de conteúdo.

Oliveira (2009), a partir da perspectiva sócio-histórica buscou compreender os sentidos constituídos por professores de educação física frente ao processo de inclusão. Participaram 9 professores que responderam a um questionário e entrevistou 2 deles. Os resultados foram analisados a partir dos Núcleos de Significação.

A partir de autores da antropologia, Sanchez Júnior (2009) buscou a percepção dos docentes e gestores escolares quanto ao conceito, à implementação e à viabilidade da inclusão, assim como suas dificuldades e experiências neste processo. Responderam ao questionário gestores, coordenadores e professores de educação física. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo e regras da hermenêutica.

Investigar os posicionamentos dos professores de educação física em relação às condições efetivas que lhe são proporcionadas em prol da inclusão foi o objetivo de Souza (2009). A partir do referencial teórico da sociologia crítica e utilizando a resolução do CNE n. 02/2001 que determina exigências para inclusão, tanto realizou a entrevista com 6 professores, quanto determinou os indicadores básicos para a análise.

### *c) Os cursos de formação*

Bonato (2009) objetivou caracterizar as ações das políticas públicas de inclusão e formação continuada na área de educação física pela diretoria de ensino da região de Araraquara. A partir disso, através de um questionário, participaram 57 professores e 27 diretores e/ou coordenadores pedagógicos que se posicionaram acerca do que os mesmos pensam a respeito destes cursos e a repercussão destes na prática escolar.

De forma similar, Tebaldi (2014) questionou os professores se os cursos de formação têm correspondido às expectativas dos mesmos no que se refere à inclusão. Para tal, realizou entrevistas com 7 professores e um coordenador da educação especial. Os resultados foram analisados a partir da análise de conteúdo das fontes orais.

### *d) As práticas pedagógicas*

Bezerra (2010), a partir da teoria histórico-cultural, buscou analisar as estratégias utilizadas pelo professor de educação física em turmas que possuam alunos

com deficiência e descrever a manifestação dos mesmos frente ao trabalho do professor. Para tal, registrou em vídeo as aulas de 4 professores de educação física cujas turmas totalizaram 14 alunos com deficiência. Além do vídeo realizou anotações em um diário. Para análise dos vídeos utilizou os pressupostos da análise microgenética.

O ensino do *Goalball* e do Voleibol sentado nas aulas de educação física foi o foco do trabalho de Borgmann (2013). O autor forneceu para 28 professores os materiais didáticos para ensino desses esportes e realizou entrevistas com aqueles que se propuseram a trabalhar com essas atividades – ao todo 8 professores. Os resultados foram discutidos através da análise de conteúdo.

Cataldi (2013) procurou caracterizar o perfil de 2000 professores de educação física de diversas regiões do Brasil. Para tal, a autora coletou os dados a partir de um questionário preenchido por aqueles que estão matriculados em um curso de formação continuada à distância. Posteriormente, a autora analisou a produção de 2 atividades elaboradas por 372 professores (propostas avaliativas de 2 disciplinas do curso), cujo caráter era de construção de uma prática que envolvesse e incluísse pessoas com e sem deficiência na escola. Os dados foram avaliados e a autora escolheu, categorizou e compilou as atividades que caracterizassem a construção de propostas pedagógicas práticas que poderiam representar a concepção de atividade inclusiva para os professores.

As adaptações curriculares, empregadas ou não pelo professor de educação física, especificamente em relação aos alunos com deficiência visual, foram analisadas por Costa (2015). A autora contou com a participação de 3 professores e 4 alunos. Realizou entrevista e observou as aulas de educação física. Determinou categorias de análise *à priori*, para realizar o processo de triangulação dos dados.

Fiorini (2011) realizou 2 estudos para analisar as concepções dos professores sobre suas práticas. O primeiro buscou identificar quais são os subsídios teórico-metodológicos que estes professores indicam possuir, se os mesmos têm utilizado a Proposta Curricular do estado de SP e identificar quais estratégias e recursos estes professores utilizam para facilitar a inclusão. O segundo estudo objetivou elaborar um questionário a partir das concepções identificadas no estudo 1 e verificar o predomínio das mesmas. No estudo 1 participaram 6 professores que responderam a uma entrevista, cujos resultados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo. Já no

estudo 2, elaborou o questionário (a partir das concepções do estudo 1) e aplicou a 65 professores de educação física.

Frank (2011) procurou avaliar a contribuição do Fusen (jogo que o autor denomina cooperativo) como recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência física severa em aulas de educação física, e também procurou examinar os desafios enfrentados por professores de Educação Física para incluir estudantes com deficiência. Realizou entrevista com oito professores, que em algum momento, desenvolveram o Fusen com seus estudantes com deficiência severa em suas aulas de educação física. Analisou os dados através da análise de conteúdo, criando categorias e subcategorias de análise.

As concepções e ações que norteiam as práticas pedagógicas de professores de educação física foram investigadas por Mahl (2012). A autora entrevistou 6 professores e fez 8 observações não participantes das aulas de cada um. Para analisar os dados, utilizou a análise categorial de temáticas.

Michiles (2018), afirma estar fundamentada na abordagem histórico-cultural na perspectiva de Vigotski, em seu estudo e procurou analisar as práticas pedagógicas dos professores de educação física, nos anos iniciais do ensino fundamental, relacionando suas concepções sobre o lúdico com o modo como desenvolvem sua prática pedagógica. Procurou também compreender as concepções dos professores acerca da educação inclusiva, do lúdico e da presença de alunos com deficiência nas aulas regulares, e identificar as atividades lúdicas que são desenvolvidas na rotina escolar e como são aplicadas pelo professor. Para tal, entrevistou 2 professores e realizou observação seletiva de algumas aulas dos mesmos. A autora não explicitou uma forma específica de análise, apontando somente que a realizou através de dois eixos – o professor e a educação inclusiva e o professor e as atividades lúdicas, dialogando com autores que embasam o texto.

Pinto (2016) buscou analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de educação física e o professor auxiliar frente à inclusão, buscando especialmente as relações e as socializações pedagógicas estabelecidas entre eles e a equipe pedagógica. A autora aplicou questionário para 30 professores de educação física e um professor auxiliar. Posteriormente realizou observações utilizando um instrumento de avaliação da interação entre alunos com e sem deficiência. Utilizou a análise de conteúdo, elaborando categorias e fazendo a triangulação entre as informações.

Especificamente sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), Quedas (2015) buscou descrever e analisar as experiências de inclusão de professores de educação física com este público. Teve como participantes 10 professores, que responderam a uma entrevista. A autora organizou os resultados por meio de categorias.

Seabra Júnior (2012), baseado nos Princípios da Educação Inclusiva, organizados e rediscutidos a partir da Declaração de Salamanca, procurou identificar as representações e atitudes dos professores de educação física em relação à inclusão, assim como as práticas pedagógicas, as necessidades e inquietações destes professores em relação à inclusão. Fizeram parte do estudo 13 professores, que inicialmente responderam a um questionário e posteriormente participaram de um grupo focal. Analisou os dados iniciais de forma descritiva e seguiu os pressupostos da análise de conteúdo para os dados do grupo focal.

Com o objetivo de comparar as atitudes, estratégias e tomadas de decisão de professores ex-atletas e não-atletas, frente ao processo de inclusão, Valverde (2011) aplicou entrevista, utilizou uma escala tipo Lickert de Atitudes Sociais em relação à inclusão e realizou observação sistemática das aulas de cada professor. Analisou os dados através de estatística descritiva para as observações e escala Lickert e análise de conteúdo para os resultados da entrevista.

### *1.2. Trabalhos com objetivo de investigar e intervir*

Os trabalhos que realizaram intervenção, estão distribuídos no Quadro 7.

Quadro 7: Objetivo de investigar e intervir		
Intervenção proposta pelo pesquisador / (Quantidade)	Autores	Tipo
<b>Trabalho colaborativo / (3)</b>	Abreu (2009)	Dissertação
	Ferreira (2016)	Tese
	Oliveira (2014)	Tese
<b>Formação Continuada / (5)</b>	Fiorini (2015)	Tese
	Freitas (2012)	Dissertação
	Mahl (2016)	Tese
	Souza (2013)	Dissertação
	Toloi (2015)	Tese
<b>Formação de Tutores / (1)</b>	Souza (2008)	Tese
<b>Rodas de Conversa / (1)</b>	Marques (2013)	Dissertação
<b>Vídeo Game como recurso pedagógico / (1)</b>	Silva (2014a)	Dissertação

Fonte: Elaboração própria

O trabalho de Silva (2014a) está enquadrado como uma das pesquisas que objetivaram intervir, mas fazemos a ressalva de que este não é um trabalho com o objetivo de intervenção, visto que o video-game foi um recurso utilizado como estratégia; entretanto, entende-se que de alguma forma o pesquisador interferiu diretamente nas aulas de educação física. E, tendo em vista que em todo o banco de dados, nenhum outro trabalho tinha as mesmas características, optou-se pela inclusão dele no grupo de intervenção.

O número de pesquisadores de programas de mestrado, portanto com o tempo restrito para realizar pesquisa com intervenção, foi surpreendente. Como visto no quadro acima foram 5 Dissertações e 6 Teses com o propósito de intervir.

Oliveira, Nunes e Munster (2017) determinaram em seu trabalho uma única temática denominada de *formação continuada*; nesta tese separaram-se os trabalhos em tipos formação, o que impede uma comparação direta com o trabalho dos autores. Entretanto, entende-se ser importante salientar que os trabalhos de Ferreira (2016); Mahl (2016) e Silva (2014a) não fizeram parte das pesquisas analisadas pelos autores, mas tratam da temática *formação continuada* e de certa forma reproduzem a investigação daquilo que já está apresentado na realidade; entretanto, nesta categoria, estes trabalhos procuraram intervir, o que nos parece ser um dos caminhos para mudanças na realidade escolar.

Damiani (2012) defende a utilização do termo intervenção para caracterizar a pesquisa educacional em que se proponham práticas de ensino inovadoras, planejadas, implementadas e avaliadas, com o objetivo de maximizar a aprendizagem daqueles que participam. A autora afirma também que as pesquisas de intervenção em Educação especialmente aquelas “relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado” (DAMIANI, 2012, p. 2883).

Entende-se, desta forma, que as pesquisas de intervenção podem se caracterizar como uma atividade coletiva e como tal estabelecer uma mudança da realidade, por meio da reflexão crítica coletiva entre os professores e professores pesquisadores, numa interferência mútua de suas práxis pedagógicas. Pode-se também considerar e retomar o conceito de zona de desenvolvimento iminente de Vigotski, visto que nestas situações coletivas de reflexão conjunta, a partir de diferentes experiências, é possível, que zonas de desenvolvimento iminente de alguns possam se tornar desenvolvimento efetivo a partir das experiências compartilhadas entre seus pares.

Para tanto, concorda-se com Dias e Souza (2017, p. 204) que alguns programas de formação de professores “abordam somente a atualização de conhecimentos científicos e técnicos, em outros, somente a metodologia para o ensino desses conhecimentos.” A partir de suas experiências, as autoras afirmam que é comum encontrar propostas de formação que reúnem professores de diferentes escolas, que planejam atividades com diferentes metodologias, “sem considerar as condições objetivas da realidade escolar em que cada professor atua, nem, tampouco, suas carências conceituais relativas aos conhecimentos que pretende ensinar e a como organizar esse ensino” (p. 204).

Neste momento retorna-se para as subcategorias estabelecidas, apresentando os objetivos de investigação e intervenção de cada trabalho.

### *a) Trabalho Colaborativo*

Através de uma pesquisa-ação, Abreu (2008) acompanhou e registrou aulas de educação física de um professor e 20 alunos, entre eles uma aluna com Síndrome de Down. O pesquisador realizou reunião com os pais e com profissionais da escola, buscando compreender os problemas percebidos sobre o processo de inclusão. A partir desse levantamento criou encontros regulares com os profissionais da escola e um grupo operativo de pais, buscando minimizar/eliminar tais dificuldades. Os dados foram coletados por meio de observação participante, diário de campo, filmagens, fotografias, entrevistas e questionário. Utilizou o método de triangulação a partir da análise de conteúdo.

A partir do entendimento de que a escola é um espaço sócio-histórico-cultural, Ferreira (2016) procurou analisar as possibilidades e desafios de um trabalho colaborativo entre a universidade e a escola na formação de professores para a inclusão. Para tal selecionou 3 alunos da graduação para que atendessem uma professora que solicitava formação em serviço. A professora e os acadêmicos responderam a um questionário; posteriormente o pesquisador observou as aulas de educação física e iniciou um programa de intervenções. Fazia reuniões regulares com os participantes e as narrativas destas também foram dados para a pesquisa.

Oliveira (2014) procurou identificar as dificuldades e possibilidades de atuação do professor de educação física no ensino colaborativo, além de avaliar os resultados deste na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento da prática pedagógica do professor. Para tal realizou uma entrevista coletiva com a docente de educação física, com professoras do atendimento educacional especializado e com a diretora da escola. Posteriormente, através de um grupo focal, desenvolveu experiências de ensino colaborativo como estratégia de formação das professoras com planejamentos e reflexões com o grupo e aplicação destes nas turmas de educação física da professora, registrados através de diários de campo. Ao final do processo, a pesquisadora aplicou nova entrevista. Para avaliar a experiência, a autora utilizou os dados das narrativas da entrevista e do grupo focal, da observação participante, além de informações do diário

de campo e dos questionários de caracterização da escola, da formação das professoras e das características dos alunos.

### ***b) Formação Continuada***

Fiorini (2015) objetivou planejar, aplicar e avaliar um Programa de Formação Continuada visando fornecer o acesso aos recursos e estratégias de ensino da Tecnologia Assistiva. Para tal realizou 4 estudos; no primeiro, através de Grupo Focal com professores de educação física procurou identificar as dificuldades encontradas por eles. Realizou para tal uma análise de conteúdo do tipo categorial. No segundo, realizou filmagens das turmas em que havia alunos com deficiência e com autismo, de dois professores participantes, procurando identificar as situações de sucesso do professor. No terceiro, realizou formação teórica procurando suprir as dúvidas, dificuldades e necessidades de 16 professores e, por fim, no quarto estudo avaliou a formação prática a partir do planejamento e da execução dos planos de aulas dos dois participantes do segundo estudo após a incorporação das estratégias de ensino e dos recursos pedagógicos da Tecnologia Assistiva.

Freitas (2012), subsidiada pela Psicologia para discutir atitude social, elaborou um curso denominado *Educação Física na Diversidade: rompendo barreiras*. A pesquisa teve como participantes 29 professores de educação física divididos em 3 diferentes grupos. O grupo 1 que recebeu a formação continuada no curso, após a realização do mesmo, recebeu acompanhamento em serviço realizado pela pesquisadora. O grupo 2, recebeu somente a formação e o grupo 3 não recebeu formação nem acompanhamento em serviço. Todos os participantes responderam a uma Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) antes e após a participação no curso. Os dados foram analisados estatisticamente.

Procurando analisar se um programa de formação continuada contribui para a construção e reconstrução de saberes sobre inclusão escolar, Mahl (2016) realizou uma pesquisa-ação, através de um curso de formação para 5 professores. Os encontros de formação foram filmados e também algumas aulas de educação física dos participantes que se disponibilizaram para participar da pesquisa. Os dados foram produzidos a partir

de um questionário no início e outro ao final do programa de formação, das falas extraídas das filmagens da formação e das aulas de EF. Utilizou-se a unidade de análise do conteúdo semântico dos discursos apresentados pelos participantes.

Souza (2013) procurou conhecer e analisar a prática pedagógica de professores de educação física, por meio de suas narrativas, em uma ação de formação continuada. Para tal, o autor criou um grupo de estudos com 4 professores e, baseado nos princípios da pesquisa-ação, produziu os dados a partir das narrativas, diário de campo, memorial e entrevista. Para a análise, elencou categorias.

Através de 4 estudos, Tolo (2015) se propôs a planejar, aplicar e avaliar um programa de formação de professores de educação física proporcionando o acesso aos recursos da Tecnologia Assistiva. No primeiro estudo, a autora procurou identificar as dificuldades encontradas por 15 professores, através de um grupo focal. No segundo, procurou caracterizar as aulas de educação física, verificando as ações de 3 professores. O terceiro estudo constou do planejamento e execução das aulas de formação para 16 professores e, por fim, o quarto estudo constou da análise da intervenção de 1 professor, utilizando recursos e serviços da Tecnologia Assistiva.

### ***c) Formação de Tutores***

Souza (2008) procurou planejar, implementar e avaliar um programa de treinamento de tutores em relação à participação de um aluno com deficiência nas aulas de educação física. Participaram do estudo a professora de educação física, 5 estudantes que passaram pelo programa de tutoria e um aluno com deficiência intelectual associada ao autismo. A análise dos dados considerou a frequência relativa de ocorrência das categorias comportamentais propostas no pré-teste, considerando-se o comportamento do tutor, mudanças esperadas no comportamento do aluno com deficiência e evidências que as mudanças correspondem à manipulação experimental da intervenção.

#### ***d) Rodas de Conversa***

Marques (2013) buscou investigar o processo de inclusão de alunos com deficiência, as dificuldades encontradas na atuação profissional do professor de educação física e, através de Rodas de Conversa, trocar experiências e conhecimentos relacionados ao cotidiano das aulas, levando em consideração as habilidades e vivências pessoais dos professores. Participaram do estudo diretores de escolas municipais de ensino básico, professores das salas de recurso e os professores de educação física. Os dados foram analisados sob a forma de unidade de significado.

#### ***e) Vídeo Game como recurso pedagógico***

Diferenciando-se dos trabalhos anteriormente abordados, Silva (2014a) procurou analisar a contribuição dos jogos de vídeo game como recurso pedagógico na aula de educação física, através das opiniões dos alunos da turma sobre as atividades realizadas, do professor sobre a contribuição das aulas para a participação do aluno com deficiência e do aluno com deficiência sobre a sua participação na aula de educação física após o uso do vídeo game. Os dados obtidos por meio de entrevistas receberam tratamento segundo a análise de conteúdo e posteriormente foram complementados com informações do diário de campo para a triangulação dos dados.

Retomando as colocações de Dias e Souza (2017) ao defender uma formação que considere as condições objetivas da realidade escolar, entendemos que os trabalhos de Abreu (2008) e de Oliveira (2014) tiveram um maior cuidado em entender essa realidade. Abreu ao ouvir outros profissionais da escola, pais, além do professor de educação física e dos alunos da turma e Oliveira ao entrevistar a docente de Educação Física, as professoras do atendimento educacional especializado e a diretora da escola.

Ferreira (2016), Fiorini (2015), Freitas (2012), Mahl (2016), Souza (2013), Tolo (2015), Souza (2008) e Marques (2013) buscaram o reconhecimento da realidade

escolar somente através dos professores de educação física, de suas demandas específicas, e Silva (2014a) que intervém através do vídeo game como estratégia pedagógica, não faz nenhum reconhecimento da realidade escolar.

Até este momento, os dados foram apresentados separados por Dissertações e Teses; a partir de agora, os trabalhos estarão agrupados por critério temático.

## *2. Quanto às abordagens teórico-metodológicas*

Não há um posicionamento explícito da maioria dos autores sobre seus pressupostos teóricos, referências filosóficas e epistemológicas. Souza (2009) aponta que seu trabalho está embasado na Sociologia Crítica com base em Pierre Bourdieu. Oliveira (2009) afirma que o trabalho está sob a perspectiva sócio-histórica, Bezerra (2010) e Michiles (2018) sob a teoria/abordagem histórico-cultural e Oliveira (2014) indica que a pesquisa é crítico-dialética.

Oliveira (2009), ao tentar compreender os sentidos constituídos por professores de educação física sobre o processo de inclusão, utilizou como embasamento teórico metodológico a perspectiva sócio-histórica, entre suas referências estão Vigotski, Gonzáles Rey, Aguiar, Ozzella e Bock. Salienta-se que as referências de Vigotski utilizadas pela autora são os livros: *A formação social da mente* (1998), *Pensamento e Linguagem* (1998) e, *a Construção do pensamento e da linguagem* (2000).

Souza (2009) investiga como os professores de educação física se posicionam frente às suas condições efetivas de trabalho em prol da inclusão escolar, com base teórica da sociologia crítica, segundo a autora a partir de Pierre Bourdieu. Entretanto, embora se tenha inúmeras obras deste sociólogo traduzidas, a autora traz somente duas referências específicas do autor, as demais que tratam dos seus conceitos são referências indiretas.

Bezerra (2010) tem um item em seu trabalho, denominado quadro teórico, em que afirma que o estudo trata da educação inclusiva e do ensino inclusivo pontuadas nas condições objetivas que se estabelecem, mas para tal não anuncia nenhuma referência teórica específica. Somente no capítulo de método, no subitem características da

pesquisa, afirma que o estudo se enquadra em uma abordagem qualitativa com enfoque na teoria histórico-cultural de Vigotski. Mas o que causou estranhamento é que o autor traz em suas referências somente uma obra de Vigotski: *Fundamentos da Defectologia* (1997), e utiliza uma única citação deste livro ao longo de seu texto (no referencial teórico) de forma muito genérica, ao afirmar que “As concepções de Vygotski (1997) acerca da deficiência demonstram sua preocupação em livrar-se do aspecto biologizante sobre a deficiência para dar lugar ao enfoque social” (p. 34). Bezerra afirma utilizar a *análise microgenética*, indicando que é uma das proposições de Vigotski, mas a definição de tal análise se dá através de leituras indiretas das obras do autor.

Michiles (2018) afirma estar embasada na abordagem histórico-cultural, na perspectiva de Vygotsky, procura analisar as práticas pedagógicas dos professores de educação física, nos anos iniciais do ensino fundamental, relacionando suas concepções de lúdico com a forma como desenvolvem suas práticas pedagógicas em busca da educação inclusiva. As referências citadas de Vigotski são: *Fundamentos da Defectologia* (1997) e *a Formação social da mente* (1989). Embora a autora traga conceitos claros da abordagem histórico-cultural, como por exemplo, Zona de Desenvolvimento Iminente, mediação, o homem como ser social, encontramos também trechos em seu texto que são contraditórios a esta teoria, como, por exemplo, a definição de brincar, em que a autora utiliza uma citação de Kishimoto, afirmando que brincar é uma **atividade natural, espontânea** (grifo nosso, p.47). Michiles não apresenta nenhuma contestação a este conceito; em outro momento a própria autora afirma que “a ludicidade **intrínseca** neles é coisa séria para as crianças” (grifo nosso, p. 137). Tais afirmações, em nosso entendimento, são contraditórias às proposições de Vygotski, visto que o brincar, na perspectiva histórico-cultural, é historicamente construído. Há ainda muitos trechos nos quais a autora trata da necessidade de **interação** entre os indivíduos e não de mediação como defende Vigotski. Entende-se que a autora, em alguns momentos, acaba por trazer conceitos numa perspectiva do sócio-interacionismo ou do desenvolvimentismo em vez de uma perspectiva marxista da psicologia histórico-cultural.

Embora não tenha especificado claramente a escolha teórica, Costa (2007) utiliza a definição de comportamento com base na teoria skinneriana, o que em nosso entendimento implica ter concepções explícitas ao adotar tal teoria; entretanto, traz ao

longo do seu texto, citações de Paulo Freire, defendendo a necessidade do professor “despertar” o interesse dos alunos e a necessidade de dialogar e dar voz aos mesmos.

Oliveira (2014) também não explicita seu referencial teórico, mas no capítulo intitulado percurso metodológico, a autora assume a pesquisa participante como sendo uma pesquisa crítico-dialética, sem utilizar referências para defini-la. Também não apresenta no corpo do texto, nenhuma outra referência que defenda ou justifique nomear a pesquisa como crítico-dialética.

Diante da não explicitação do referencial teórico e da falta de clareza dos textos para que se pudesse chegar a uma aproximação destes nos demais estudos, procuramos ao longo dos respectivos capítulos teóricos, na forma de revisão de literatura e listas de referências bibliográficas, buscar indicativos de quais seriam suas concepções teóricas. Após esse procedimento foi possível identificar que:

- Filus (2011) traz somente uma citação de Marilena Chauí apontando a luta da sociedade de classes, a exploração da classe dominante, e outra para definir ideologia, especialmente para pensar a análise de dados do trabalho;
- Francisco (2011) utiliza a teoria das competências; para tal, cita autores como Perrenoud e Nóvoa;
- Mahl (2012) também utiliza autores como Nóvoa, Libâneo, Sacristán e Zabala para tratar da capacidade/habilidade, planejamento e prática educativa do professor;
- Seabra Júnior (2012) traz uma extensa lista bibliográfica, dentre elas, Zabala para definir conteúdos, Tardif para conceituar formação, Schon, Nóvoa e Freire para a formação inicial, continuada e os diferentes saberes, Mosston acerca dos estilos de ensino, apresenta citações de Libâneo e de Delours, além de uma única citação de Luria, afirmando que Vigotski rejeitava as descrições puramente qualitativas no que se referia aos traços psicológicos e tal citação nos causou estranhamento, visto que Vigotski criticava a “velha” psicologia, tanto por reduzir os fenômenos psicológicos às questões fisiológicas, quanto por realizar as avaliações, até aquele momento somente de forma quantitativa.
- Cataldi (2013) utiliza o livro Formação Social da Mente, de Vigotski, em uma única citação para defender a necessidade de atividades cooperativas e participativas, que valorizem as diferenças individuais e as potencialidades dos alunos;

- Souza (2013) tem em suas referências autores como Leontiev, Vigotski, Nóvoa e Freire, mas ao longo do texto os utiliza minimamente e superficialmente. Os dois primeiros para falar da necessidade de olhar para as potencialidades dos alunos e os dois últimos para tratar da necessidade de empenho do professor e da necessidade dele crer nas suas próprias capacidades;
- Oliveira (2014) utiliza como autores Vygotsky (A formação social da mente, 2000) para defender as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta ao invés de aprendizagem individualizada. Também utiliza em seu texto o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente, aponta críticas à Tardif, Nóvoa e Schön ao tratarem da pedagogia das competências. Traz as definições de Deleuze para caracterizar as diferenças e Foucault e Bauman para tratar das questões sobre normal e anormal como construção discursiva moderna e este último para tratar do quanto o trabalho docente perdeu a centralidade no capitalismo;
- Tebaldi (2014) utiliza autores como Schön, Sacristán, Nóvoa, Imbernón, para defender a valorização da experiência do dia a dia do professor como um tipo de conhecimento, a articulação da prática com o conhecimento teórico, a formação continuada como possibilidade de desenvolvimento profissional do professor, e a necessidade de participação do mesmo na elaboração dos cursos de formação. Embora tenha trechos em que utiliza citações de Imbernón criticando a separação entre teoria e prática, também utiliza citações de Sacristán afirmando que a prática deve caminhar juntamente com a teoria; a nosso ver, perpetuando a dicotomia teoria e prática como categorias dicotômicas e não em uma relação dialética;
- Costa (2015) utilizou o referencial do espectro de estilos de ensino proposto por Muska Mosston e Sara Ashworth para identificar os estilos utilizados pelos professores participantes da pesquisa;
- Fiorini (2015) se baseia nas referências de Nóvoa e Perrenoud para defender a necessidade de formação inicial e continuada dos professores, além da necessidade de análise de suas práticas (reflexão-ação-reflexão);
- Toli (2015) também traz referências de Nóvoa para defender a necessidade de uma formação inicial, oferecendo um componente que relacione a teoria à prática, e a necessidade de reflexão sobre a prática;
- Ferreira (2016) aponta as contribuições de Neira para a educação física, com produção teórica dos *Estudos Culturais* (defende que este currículo procura

impedir uma reprodução consciente ou inconsciente da ideologia, por ausência de questionamentos das relações de poder);

- Frank (2017), ao avaliar a contribuição do jogo como recurso pedagógico baseia-se no referencial teórico de Piaget.

Salienta-se que foram encontrados em alguns trabalhos, nas listas de referências, autores que poderiam dar indicativos de escolha teórica, mas que não aparecem no corpo do texto.

Entende-se ser necessário pontuar a crítica que os estudiosos de Vigotski fazem ao uso exclusivamente ou principalmente de somente duas de suas obras, as primeiras publicadas em língua portuguesa: *A formação social da mente*, publicada em 1984, e *Pensamento e Linguagem*, de 1987. Em relação a esta última, tal crítica se dá em virtude da edição em português ser tradução da versão em inglês, na qual não estão presentes dois terços do texto original que, segundo Duarte, são trechos sobre as reflexões marxistas de Vigotski (DUARTE, 2001). Tuleski (2008) também aponta que os próprios tradutores informam sobre a retirada de trechos repetitivos e de discussões polêmicas e, como afirma a autora, dos vínculos com a construção do comunismo. Esta supressão e o uso das ideias de Vigotski sem devido aprofundamento têm gerado publicações no Brasil classificando a escola vigotskiana como interacionista, sócio-interacionista ou construtivista, ignorando toda a construção da psicologia-histórico cultural sobre os fundamentos marxistas.

Salienta-se que a obra *Defectologia* de Vigotski, foi utilizada somente por 2 pesquisadores. Entende-se que, ao tratar das questões da deficiência numa perspectiva de educação especial, esta obra não possa ficar de fora. Como afirma Barroco (2007), a produção da obra vigotskiana no campo da defectologia é essencial para a compreensão da teorização acerca do desenvolvimento humano e, em nosso entendimento, para a educação inclusiva. De certa forma, compreende-se que poderia haver problemas tanto de entendimento de outras línguas (russo e inglês) ou de importação dos livros, mas a obra *Defectologia* foi traduzida e publicada inicialmente para o inglês, em 1987, e posteriormente, em 1997 para o espanhol; além disso, a partir do trabalho de Almeida, identificou-se que tal livro já constava no acervo das bibliotecas da USP e da UNESP em 2008 (ALMEIDA, 2008). Consultou-se agora em 2019 o acervo online de todas as universidades em que os trabalhos foram desenvolvidos; a obra não foi encontrada somente na UEL, UFAM, UFSC e UFV. Nas demais há pelo menos um exemplar.

Em relação aos 14 trabalhos em que não foi possível identificar uma orientação teórica pode-se retomar a citação de Frizzo (2013, 194), afirmando que os professores e, a nosso ver, também os pesquisadores, “abandonam as referências filosóficas e epistemológicas de cada abordagem para utilizar-se arbitrariamente de ‘um pouco de cada’ como se estes dialogassem”. Também não se pode deixar de considerar, como aponta Taffarel (2009), que a educação física, como disciplina escolar,

(...) não possui status epistemológico próprio, recebe esse suporte de ciências individuais como a Psicologia, Sociologia e outras. Mas, o seu território não é o de outras ciências a partir dos quais o pedagogo olha para o fato educacional, é o das problemáticas próprias da educação em relação com o processo real da vida do homem, suas relações sociais, suas relações de classe, seu trabalho, seu modo de produção entre outros aspectos. (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, p.6).

Considerando os conceitos de Marinho (2012) sobre as abordagens de Consenso ou de Conflito, ao analisar o referencial teórico dos trabalhos, entende-se que, ainda que haja restrições (como por exemplo, não acessar conceitos diretamente nas obras de referência dos autores e/ou contradições teóricas, como algumas apresentadas anteriormente), os trabalhos que se enquadram nas teorias de Conflito são: Souza (2009), Oliveira (2009), Bezerra (2010), Oliveira (2014) e Michiles (2018).

Assim, ainda que haja contradições nos textos, apenas 15,15% dos trabalhos de alguma forma explicitam sua escolha teórica e/ou apresentam leituras e posicionamentos que questionariam o *status quo* da divisão de classes. Os demais, embora em seus textos utilizem algumas frases/ideias/posicionamentos e até citações que questionam o poderio de alguns, as injustiças, ou defendam os direitos das minorias, não fazem uso explícito de autores e de teorias que buscam a superação da desigualdade social, produzida por múltiplos fatores, mas que tem na sociedade dividida em classes sociais antagônicas sua principal determinação.

O trabalho de Barbosa et. al. (2006), apresentado na introdução deste texto, não encontrou teses e dissertações com abordagem crítico-dialética publicadas nos dois dos mais conceituados programas de pós-graduação *stricto sensu* de educação física do Brasil. Embora não se tenha feito uma análise específica, nem tampouco se tenha utilizado as estratégias que o autor utilizou para classificar os trabalhos, pode-se acenar, através da análise do banco de dados desta tese, que os professores/pesquisadores da educação física têm produzido a partir da abordagem crítico-dialética, porém não em

programas de pós-graduação em Educação Física/Motricidade Humana, mas em Programas de Educação. Dos trabalhos apontados como pertencentes às teorias de conflito ou com uma abordagem crítico-dialética, têm-se: três dissertações, duas defendidas na PUC/SP - Souza (2009) e Oliveira (2009), uma defendida na UFAM - Michiles (2018), e duas teses, uma defendida na Unesp de Marília - Bezerra (2010), e outra na UFU - Oliveira (2014).

O fato de não explicitar a abordagem teórica na produção de conhecimento parece não ser um problema específico da educação física. Gatti (2006), ao tratar dos aspectos metodológicos das pesquisas em Educação, especialmente acerca das pesquisas qualitativas, aponta que as mesmas trouxeram muitas contribuições, mas algumas características causavam preocupações. Após examinar trabalhos produzidos entre 1961 e 2002 a autora cita “A apropriação de teorias também tem se mostrado superficial e frágil nesses trabalhos” (p. 6). Afirma, ainda, que muitas vezes encontrou as mesmas citações de “Saviani, Freire, Libâneo, Bourdieu, Marx, Piaget, Schon, Zeicner, Perrenoud, Nóvoa, Enguita etc, repetidas, pois, não se processa uma revisão bibliográfica como uma ‘reconstrução’ ativa, com uma perspectiva pessoal interpretativo-crítica sobre o tema” (GATTI, 2006, p. 8). A autora defende que é no confronto de autores ou nas dúvidas sobre determinadas afirmações, modelos ou conclusões de pesquisa, entre outras características, incluindo a vivência do pesquisador, que se gera um conhecimento específico e dão-se condições para que haja o desenvolvimento de uma perspectiva crítica dos autores. Neste mesmo artigo, Gatti aponta que há uma “ausência de mediações interpretativas na forma pela qual os autores desses trabalhos tratam as informações bibliográficas disponíveis, tanto na construção de referentes teóricos, como nas análises e interpretações” (p. 7).

O leitor pode pensar que a referência do trabalho de Gatti esteja ultrapassada ou desatualizada visto que lá se vão 12 anos após a publicação do artigo, e muito já se produziu após essa análise. Entretanto, no que se refere à pós-graduação em Educação Física no Brasil, sua implantação se deu somente em 1977 (nível de Mestrado) e em 1989 o início do primeiro curso de doutorado, ambos na USP; no final de 2000 eram 10 programas; atualmente, como vimos anteriormente (Tabela 2), temos 59 cursos de pós-graduação na área, o que a nosso ver ainda demonstra uma *jovialidade* no quesito produção de conhecimento em educação física, agravada ao fato de ser uma área historicamente embasada em referenciais teórico-metodológicos das Ciências Naturais,

que constrói um modelo biologizado de indivíduo (de corpo), inspirado pela filosofia positivista. A educação física, especialmente após a década de 1980, passa a questionar/pesquisar em outros campos do conhecimento, abrindo possibilidades de novas formas de fazer pesquisa e de compreender o corpo (ser humano); entretanto, parece-nos que ela vem repetindo os mesmos caminhos *preocupantes* apontados por Gatti, quando se trata de pesquisas relacionadas à educação.

Outro ponto que pode contribuir para esse quadro na produção científica é o tempo para integralização dos cursos de mestrado e doutorado, como visto anteriormente. Nos processos avaliativos da pós-graduação tempo é critério para determinação da nota final. Sabemos que, muitas vezes, as condições econômicas dos estudantes de pós-graduação no Brasil exigem que o mesmo articule trabalho e estudo simultaneamente, visto que muitos não recebem bolsas de estudos, o que pode tornar mais difícil se apropriar de determinada teoria *durante* a realização da dissertação ou tese.

Entende-se que se apropriar e assumir determinada concepção epistemológica seja importante, pois esta determina a maneira como uma pesquisa é realizada e condiciona a interpretação dos dados, assim como a maneira como se compreende os indivíduos, o mundo e a relação entre eles e como influenciará a atividade docente do professor e do professor/pesquisador.

### *3. Quanto aos procedimentos metodológicos*

Em relação às técnicas metodológicas utilizadas foi possível identificar que há uma grande diversidade de nomenclaturas atribuídas às diversas estratégias descritas nos trabalhos.

No que diz respeito ao tipo/abordagem de pesquisa, é possível identificar que 84,84% têm uma abordagem qualitativa. Alguns pesquisadores não explicitam esta terminologia, como Costa (2007), Silva (2014a) e Fiorini, (2015), mas entendemos que

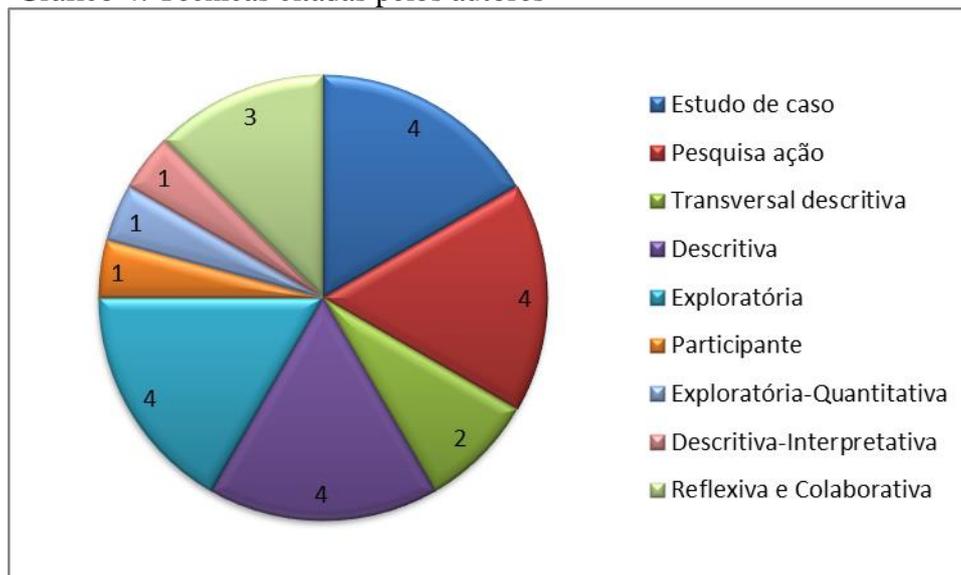
as técnicas utilizadas são de abordagem qualitativa, visto que fizeram observação das aulas, entrevistas e execução de aulas de educação física e grupo focal, respectivamente.

Além disso, 15,15% explicitam o tipo de pesquisa como quanti-qualitativa. Freitas (2012), não nomeia sua pesquisa como quantitativa, e sim como experimental de campo utilizando manipulação de variáveis, mas com procedimentos que no nosso entendimento se caracteriza como uma pesquisa quantitativa, com o uso de escala Likert, coletas pré e pós testes, utilizando análise estatística e testes de fidedignidade. Sua análise fica restrita à mudança ou não de atitudes dos professores, em cada grupo, antes e após curso de capacitação, curso de capacitação em serviço e grupo controle que não participou dos cursos.

As pesquisas denominadas qualitativas constituem uma modalidade investigativa que procura “responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (ANDRÉ; GATTI, 2008, p. 4). As autoras apontam que há uma série de problemas que perduram ao longo do tempo na execução deste tipo de pesquisa, entre eles está a “tendência à não discussão em profundidade das implicações do uso de certas formas de coleta de dados, como por exemplo narrativas, registros escritos e videografados, grupos de discussão e grupo focal que requerem tratamento adequado” (p. 10). Não foi objetivo nesta tese avaliar os princípios e escolhas metodológicas dos autores, mas apresentamos nos gráficos 4 e 5 a variedade de técnicas e instrumentos utilizados.

A maioria dos estudos (87,87%) apresenta as técnicas utilizadas pelos professores pesquisadores. O gráfico 4 mostra esta distribuição.

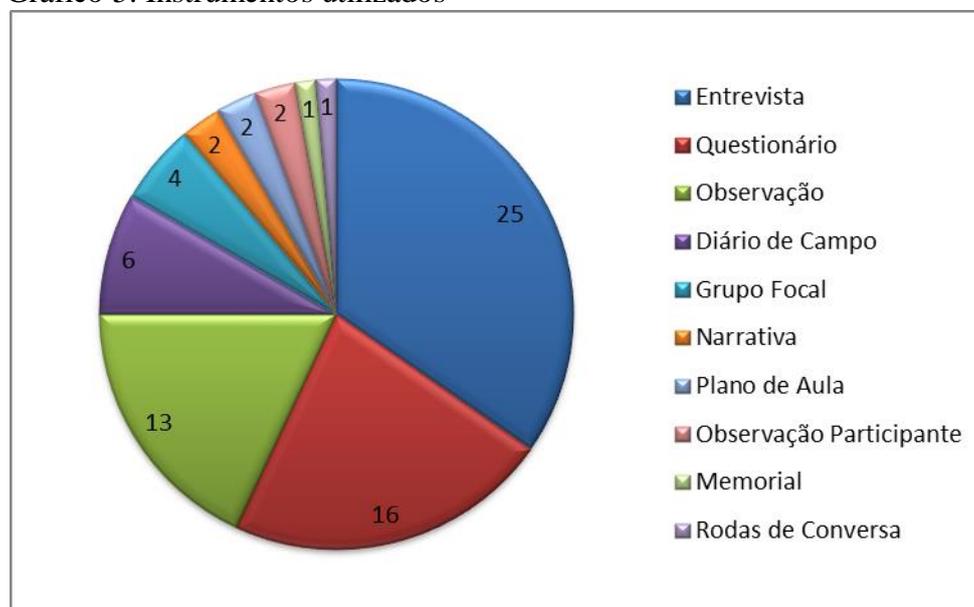
Gráfico 4: Técnicas citadas pelos autores



Fonte: Elaboração própria

Em relação aos instrumentos, identificou-se que há estudos que fizeram uso de somente uma estratégia de coleta de informação, mas há aqueles que utilizaram até 4 diferentes formas, assim, os valores apresentados no gráfico 5 extrapolam o valor 33, referente ao número de estudos analisados.

Gráfico 5: Instrumentos utilizados



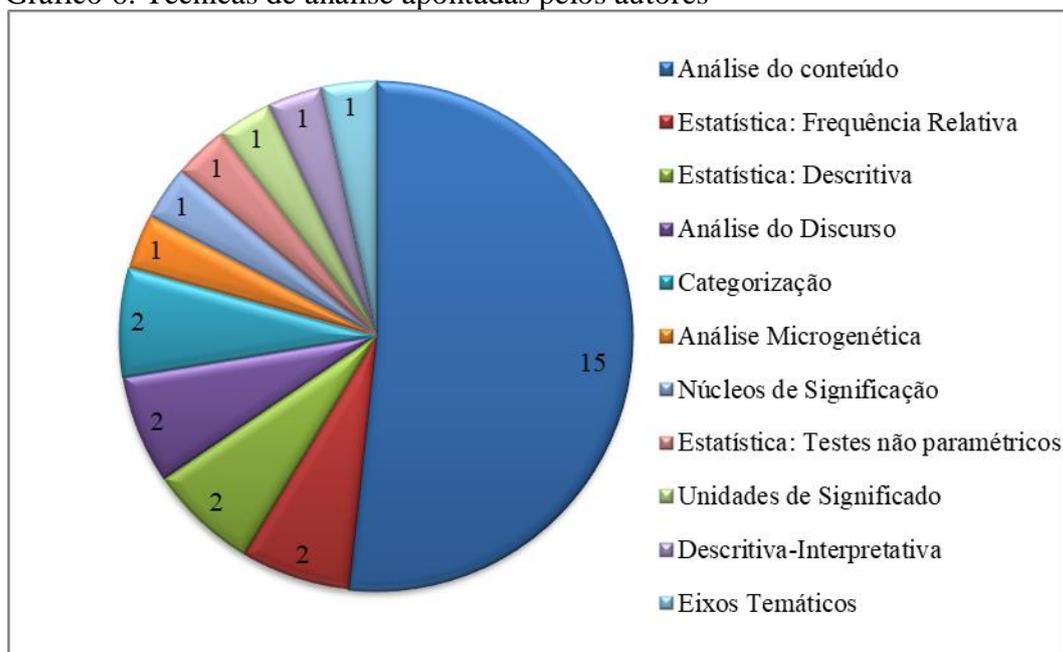
Fonte: Elaboração própria

Neste ponto retomamos a crítica de André e Gatti (2008) sobre a utilização muitas vezes de estratégias sem a devida discussão em profundidade. Como afirmado anteriormente, não houve pretensão de avaliar as escolhas metodológicas dos autores; entretanto, parece haver, também nas pesquisas em educação física, a necessidade do

pesquisador em aplicar vários instrumentos diferentes, como se esta fosse a forma de executar uma pesquisa qualitativa fidedigna ou confiável, padrões cobrados nas pesquisas de características quantitativas. Como avalia Gatti (2001), parece haver alguma relação entre métodos de trabalho do pesquisador e a credibilidade dentro e fora do ambiente acadêmico, é como se houvesse uma “sensibilidade social ao que é mais rigoroso, ou confiável, ao menos frágil metodologicamente, que não se pode demolir facilmente pelas lacunas nas coletas de dados ou análises, e que, também, não se pode contra argumentar com facilidade” (GATTI, 2001, pp.79-80).

No que se refere à análise dos dados há um predomínio da utilização da análise do conteúdo. Devido às características de cada instrumento, por vezes as pesquisas apontam mais de um tipo de análise realizada. O gráfico 6 apresenta as técnicas de análise citadas pelos autores.

Gráfico 6: Técnicas de análise apontadas pelos autores



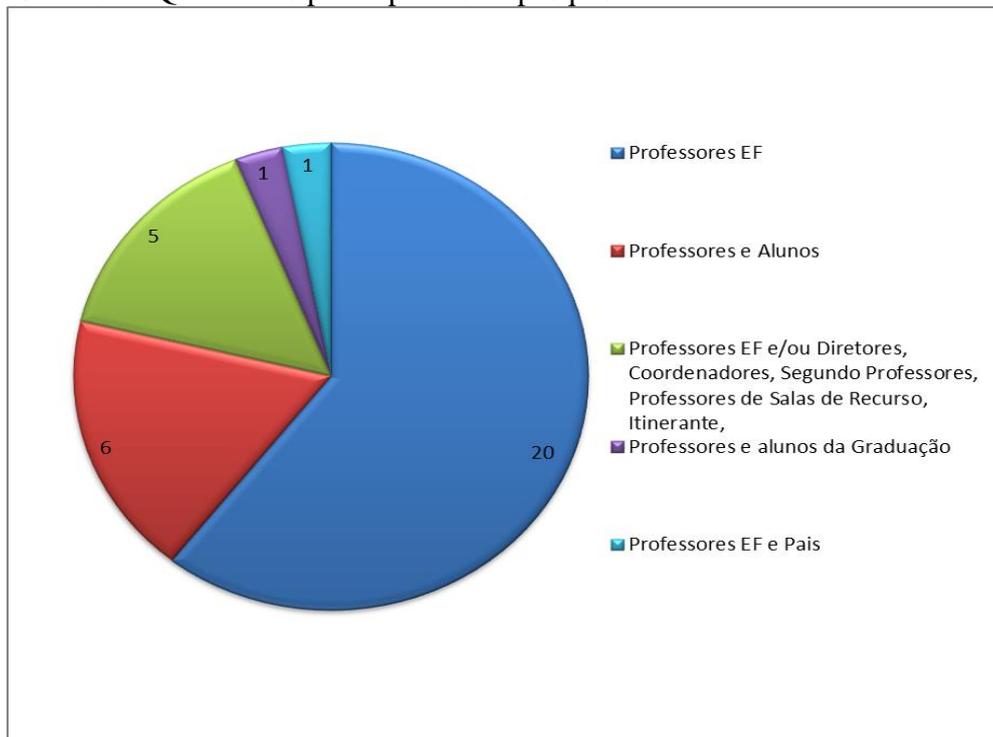
Fonte: Elaboração própria

Entende-se que essas técnicas de análise são, de fato, as mais utilizadas para pesquisas de cunho qualitativo. Entretanto, como dito anteriormente, não foi objetivo desta tese avaliar a escolha metodológica dos autores. Entretanto, se faz necessário apontar que a fragilidade teórica encontrada nos trabalhos pode evidenciar fragilidades também no uso das técnicas propostas, especialmente as interpretativas, visto que as mesmas devem ocorrer a partir de uma dada teoria.

No tocante aos participantes/sujeitos dos estudos (Gráfico 7), foi possível identificar 5 grupos: professores de educação física; professores de educação física e/ou diretores, coordenadores, professores de salas de recurso; professores itinerantes; professores de educação física e segundos professores; professores e alunos; e, professores e alunos da graduação.

Cabe esclarecer que dentre as modalidades de atendimento educacional especializado para a escolarização de alunos com deficiência em salas regulares, pode-se encontrar o trabalho colaborativo entre o professor regente e um *segundo professor*, também chamado de professor auxiliar ou professor de apoio. O suporte especializado do *professor da sala de recurso* é oferecido individualmente ou em pequenos grupos, em sala equipada com materiais pedagógicos específicos e de acessibilidade. O serviço de orientação pedagógica, que ocorre através de visitas periódicas às escolas – Ensino Itinerante – trabalha com os alunos e seus respectivos professores, desenvolvido por profissional especializado, denominado *professor itinerante*.

Gráfico 7: Quanto aos participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria

Ainda é pequeno o número de pesquisas que consideram o *todo*, embora seja preciso apontar que nosso critério de seleção implicava em haver obrigatoriamente a participação do professor de educação física como participante da pesquisa. A se pensar na escola, é preciso buscar o reconhecimento da realidade através dos diferentes olhares, dos professores, gestores, pais e alunos e, neste sentido, os trabalhos apontam que há uma prevalência e quase exclusividade do olhar do professor.

#### 4. Quanto aos resultados

Em nenhum dos trabalhos que compõem o banco de dados desta tese houve a identificação de que a inclusão ocorre de forma adequada nas aulas de educação física das escolas públicas brasileiras. Muitos apontam as contradições entre a fala e a prática docente dos seus respectivos participantes: aparece o discurso favorável à inclusão, mas, ao mesmo tempo, afirmações de que a segregação, através das escolas especiais, seria

mais efetiva; as reclamações sobre a falta de cursos de formação, mas a não participação nos mesmos quando há possibilidade; a manutenção de aulas não planejadas, de aulas esportivizadas, de exclusão dos alunos com deficiência frente à realidade da falta de apoio da equipe escolar, da falta de estrutura arquitetônica e organização pedagógica escolar, entre outras questões.

Diante da grande diversidade de resultados encontrados nos trabalhos que compõem o banco de dados e como forma de organizar essas informações, procurou-se identificar questionamentos comuns entre as pesquisas e que entendemos que poderão nos auxiliar a responder aos objetivos desta tese. Assim, criaram-se os grupos: *Importância da Educação Física para o processo de inclusão; Formação dos professores; Conceito de Deficiência; Entendimento de inclusão/educação inclusiva; Posicionamento frente ao processo de inclusão; Dificuldades encontradas ao ministrar aulas nas turmas em que há alunos com deficiência e Adaptação de conteúdos*. Salientamos que, embora haja diferentes participantes nas teses e dissertações, os resultados apresentados a seguir se limitam aos pensamentos/falas expressos pelos professores a partir da escrita/análise/interpretação dos autores dos documentos.

Explicita-se o fato de que alguns pesquisadores, ao transcrever as falas dos professores, o fizeram sem trazê-las para a linguagem formal, utilizando o discurso informal, o que entendemos ser um descuido com os participantes, professores com formação universitária. Além disso, outros pesquisadores mantiveram a transcrição com simbologias que muitas vezes truncam a leitura dos textos, dificultando o entendimento dos mesmos. Mantivemos, nos apêndices, a citação direta das falas dos professores, de acordo com a forma utilizada pelos autores dos trabalhos analisados.

#### ***4.1. Em relação à importância da Educação Física para o processo de inclusão***

Alguns autores perguntaram aos professores participantes como estes viam a importância da educação física para a inclusão do aluno com deficiência na escola regular.

Os resultados do trabalho de Fiorini (2011) indicaram que os professores defendem que dentre todas as disciplinas do currículo, a educação física é a que tem mais facilidade em trabalhar com alunos com deficiência, e que esta disciplina tem mudado em virtude do professor ser bem querido pelos alunos e porque os conteúdos a caracterizam como uma prática recreativa, lúdica e prazerosa. Sobre as próprias aulas, a autora agrupou as afirmações dos professores em: 1) a disciplina de educação física é inclusiva porque o aluno não fica isolado, ele participa; 2) a aula não é inclusiva porque o professor não está preparado e porque o conteúdo a ser trabalhado não favorece o processo de inclusão; e 3) a aula de educação física é inclusiva porque o professor trata seu aluno “como se fosse um aluno normal”. A autora afirma ainda que sobre a influência da inclusão do aluno com deficiência no modo como o professor de educação física ministra suas aulas, foi possível identificar: 1) que há reflexão sobre as aulas, mas as condições reais de trabalho não favorecem mudanças na prática; 2) existe reflexão, favorecendo que o professor se adeque e mude situações, e 3) que ministrar aulas para alunos com deficiência permite uma reflexão, por parte do professor, auxiliando-o a entender o aluno e suas características.

Marques (2013), acerca do papel da educação física no processo de inclusão dos alunos com deficiência em turmas regulares, aponta que uma das professoras afirma que a educação física tem um papel muito importante, especialmente a contribuição da relação entre os alunos, mesmo achando que aquele com deficiência aprende pouco. A professora aponta que a emoção e a afetividade são os aspectos que mais se desenvolvem na turma em processo de inclusão. A segunda participante afirma que a educação física é pouco valorizada no nosso país, ao comparar com outros países que possuem em sua grade curricular aulas diárias da disciplina. Aponta a importância do aprendizado da atividade esportiva, da saúde, da relação social, cultural e que em nosso país a valorização maior está na leitura, na escrita e na interpretação de textos, deixando de valorizar as atividades motoras. A professora acredita que esta é a disciplina mais importante para a saúde e para as relações gerais dos alunos. Outra professora participante afirma que o benefício da educação física está no desenvolvimento motor e social dos alunos, e que os alunos sem deficiência se tornam mais solidários e

companheiros com o convívio com os alunos com deficiência. A terceira participante acredita que as crianças ficam cada vez mais isoladas em suas carteiras na sala de aula e que desta forma a educação física traria benefícios para o processo de inclusão, pois é o momento em que todos estão realmente juntos. E, por fim, outra professora aponta que o benefício da educação física está no desenvolvimento físico, emocional e social dos alunos. De forma geral os professores afirmaram que suas aulas são muito importantes para o processo de inclusão e que os principais benefícios estão na relação entre os alunos com sem deficiência e na possibilidade de desenvolvimento social, motor, emocional e afetivo de todos os alunos.

Costa (2015) verificou através de sua pesquisa que a educação física, como componente curricular, tem dificuldades para se implementar em virtude de: 1) a forte influência do “quarteto fantástico” mas que em seu estudo se mostrou um dueto, pois a prática das aulas (livres) restringiram-se ao voleibol e futebol; 2) a resistência dos alunos em aprender novos conteúdos; 3) a educação física como curinga curricular (ensaio de festa junina, festival de dança, treinamento para competição de interclasses); 4) a recorrência de aulas livres; 5) a diferenciação de conteúdos com base no gênero, em que geralmente o futebol é destinado aos meninos e o voleibol às meninas.

Quando perguntado sobre o papel da educação física para o aluno com deficiência intelectual, o professor entrevistado da pesquisa de Gomes (2012) aponta que “o aluno tem o mesmo direito de participar que os outros alunos, mas ele apresenta dificuldade e tem horas que não consegue, mas não é por culpa dele”.

Toloi (2015), especificamente tratando da questão do papel do cuidador nas aulas de educação física, evidencia no discurso de seus participantes de que é necessário exercer uma função assistencialista junto aos alunos com deficiência, em vez de promover o aprendizado e ou se preocupar com o ensino.

Para pensar a educação física escolar na perspectiva da cultura corporal, como atividade e linguagem faz-se necessário entender que a mesma está entre as objetivações humanas. Assim, a cultura corporal, produzida historicamente e culturalmente desenvolvida está em constante transformação e, como afirma Viotto Filho, “sem o processo de transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, ou seja, sem o trabalho educativo, seria impossível a continuidade do progresso histórico do homem e da sociedade” (VIOTTO FILHO, 2009, p.689).

Nos relatos das pesquisas acerca da importância da educação física escolar para o processo de inclusão, tem-se um quadro que parece não favorecer a apropriação da cultura corporal pelos alunos envolvidos; inferimos que essa apropriação fica ainda mais restrita àqueles que possuem deficiência. Os discursos do “quarteto fantástico” que se resume a dueto, a substituição das aulas para ensaios ou treinamentos, a diferenciação do conteúdo com base no gênero, as aulas livres, o entendimento que a educação física é a disciplina mais importante para a *saúde*, a desvalorização das atividades *corporais* frente às *intelectuais* e o fato de alguns entenderem que para o indivíduo com deficiência *basta o convívio* ou mais um cuidado *assistencialista* em vez de promover o aprendizado limitam esse processo de apropriação.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica o processo pedagógico implica na:

- a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção; b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção. (SAVIANI, 1994, p. 20)

Para determinar os elementos culturais que devem ser assimilados, Saviani (1994) sugere os conteúdos clássicos, indicando que não se deve confundir-los com o tradicional e nem mesmo se opor ao moderno, mas entender como clássico o que é fundamental, essencial.

Ao selecionar os conteúdos e os métodos de ensino, o professor o faz de acordo com uma concepção teórica, e defendemos que a mesma favoreça o desenvolvimento dos seus alunos, contribuindo para o processo de humanização.

A apropriação devidamente sistematizada de tais acúmulos pode contribuir para o processo de humanização do gênero humano, posto que, com as máximas condições de constituir o pensamento e formar relações, o ser humano se torna mais independente e consciente das relações sociais em que se encontra. Pois, compreender-se determinado é condição primeira e fundamental para uma possível superação da condição em que se está. (MALANCHEN; ANJOS, 2014, p. 69)

Além disso, como aponta Kostiuk (1956/2005), se os professores se ocuparem somente daquilo que os alunos assimilam, não conseguirá garantir um concreto domínio do saber.

Por outro lado, há aqueles que veem a disciplina de educação física como momento único para as relações *fora de sala de aula*, numa perspectiva de ser uma disciplina mais lúdica e prazerosa, de *forma espontânea*, com foco para os relacionamentos entre os alunos, o que se entende ser a perspectiva da integração e não da inclusão. E, em virtude da maior valorização que se dá para as atividades *intelectuais* é provável que a aula de educação física seja, de fato, um dos poucos momentos na escola em que a brincadeira, o lúdico, as atividades corporais tenham espaço. Entretanto, ressalta-se que esses momentos, ainda que pareçam apenas diversão, devem ser mediados, especialmente pela figura do professor, como citado na seção 3. Os conceitos cotidianos devem ser superados no período escolar, e como afirma Silva (2016, p.116-117), “Aprender conteúdos intelectuais é possível pelo movimento não só das ideias, mas do indivíduo como um todo.”

Ao discutir as possibilidades e desafios da educação física escolar a partir da teoria da Psicologia Histórico-cultural Silva (2016, p. 116) aponta que

Se a EF promove o desenvolvimento integral do indivíduo, e não apenas o motor como usualmente se compreende, atenção, memória, colaboração, motricidade, pensamento, emoções, entre outros, também são aprimorados sendo importantes também para outros componentes curriculares.

Curiosamente, na fala dos professores participantes das pesquisas, o aspecto motor não aparece como item principal ou de importância para a inclusão. Por um lado, esta pode ser uma tentativa de romper (pelo menos no discurso) com a educação física caracterizada por movimentos repetitivos, o gesto motor por ele mesmo. Por outro, pode caracterizar uma maior dificuldade do professor em incluir especificamente alunos com deficiência física nas aulas, cujo objetivo seja a *performance* motora. Tal situação é apontada por alguns dos participantes das pesquisas como fator desfavorável ou impeditivo para efetivar a inclusão, e será tratado posteriormente no item *dificuldades encontradas ao ministrar aulas nas turmas em que há alunos com deficiência*.

#### 4.2. Em relação à formação dos professores

A partir da leitura dos trabalhos foi possível identificar que 60,60% dos pesquisadores questionaram diretamente os professores se os mesmos tiveram na sua formação alguma disciplina ou curso que abordasse a questão da inclusão e/ou da deficiência. No quadro 8 disponibilizam-se estes resultados.

Quadro 8: Disciplinas ou cursos específicos na formação			
<b>Pesquisas / participantes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Informações relevantes a partir do texto do pesquisador</b>
Abreu (2009) / 1	1		Recebeu informações mínimas, de forma limitada na graduação.
Bonato (2009) / 57	19	38	Dos 38 que não tiveram disciplina específica, 30 se formaram até a década de 1980, portanto antes da Resolução 03/1987 (BRASIL, 1987)
Costa (2015) / 3	1	2	Somente 1 teve disciplina na graduação, para 2 professores a formação foi insuficiente
Fiorini (2015) / 17	13	4	Disciplina cursada na graduação
Francisco (2011) / 10	7	3	Disciplina cursada na graduação
Frank (2017) / 8	7 3 6	1 5 2	Disciplina cursada na Graduação Especialização Cursos na área
Gomes (2011) /10	3	1	A autora não deixa claro o número daqueles que tiveram a formação, mas no texto há trechos que permitiram a identificação (3 sim e 1 não)
Mahl (2012) / 6	3	3	Os 3 que não tiveram a disciplina, são formados anteriormente a 1987. Os 3 que tiveram disciplinas específicas, apontaram que as mesmas centravam-se na descrição das tipologias e condições das deficiências, diagnósticos e prognósticos; pouco se referia às questões da inclusão nas aulas de educação física no ambiente escolar. Consideram a formação inicial insuficiente.
Marques (2013)			Embora haja a pergunta específica no roteiro das entrevistas, as respostas não foram apresentadas.

			Há informação de que 2 tiveram a formação na década de 1980 e 3 com formação após a década de 1990.
Oliveira (2014)		1	Disciplina na graduação
Pinto (2016) / 30	30		Destes 11 mencionaram que a formação inicial contribuiu para a ação pedagógica em processos inclusivos e 19 afirmaram que a formação inicial não foi suficiente
Quedas (2015) / 10	1	9	A autora questiona sobre a formação específica em Transtorno do Espectro Autista. Um participante afirma ter recebido orientação técnica
Sanches Júnior (2009) / 14	9	5	Dos 39% que não cursaram, 82% são formados após a nova LDB
Seabra Júnior (2012) / 13	7	6	7 cursaram disciplina relacionada à EFA na Graduação; 1 realizou especialização em atividade motora adaptada e 1 fez curso de aperfeiçoamento em atividade motora adaptada
Souza (2008) / 1	1		Cursou uma disciplina na graduação, porém afirma que os conteúdos foram superficiais, as deficiências não foram tratadas especificamente
Souza (2009) / 6	3	3	Disciplina na graduação
Tebaldi (2014) / 7	3	4	Os 4 que não cursaram são formados até a década de 1980; 3 cursaram na graduação
Valverde (2011) / 10	3		3 participantes com curso na área de Educação Especial na pós-graduação

Fonte: Elaboração própria

A partir da leitura do quadro 9 e das colocações dos autores, entende-se que a maioria dos participantes de alguma forma recebeu formação em cursos, disciplinas de graduação ou de pós-graduação para o trabalho com alunos com deficiência, entretanto, é necessário pontuar também que os professores relatam a baixa qualidade e/ou o conteúdo insuficiente para habilitá-los para tal tarefa.

Entende-se e concorda-se com Silva e Drigo (2012) que, embora a EFA tenha feito parte de um processo questionador do currículo tradicional da educação física, ela também carrega o modelo médico através da caracterização das deficiências. Entretanto, como visto anteriormente, a educação física em sua constituição, se dá por meio dos movimentos gímnicos e militares para um público educandos que não têm deficiência e, a Educação Física Adaptada, através de uma perspectiva de ginástica com natureza corretiva, médica, ou esporte adaptado busca a reabilitação para pessoas com

deficiência. O modelo médico aparece no quadro acima como demanda de uma das professoras: “os conteúdos foram superficiais, as deficiências não foram tratadas especificamente”, ou como denúncia de outro: “as mesmas centravam-se na descrição das tipologias e condições das deficiências, diagnósticos e prognósticos”.

Nas teses e dissertações analisadas, em relação à formação/atualização dos professores participantes há professores pesquisadores que defendem a necessidade de ampliação dos cursos específicos para o trabalho com a pessoa com deficiência, assim como aqueles que preconizam a formação continuada, sem especificar a necessidade de especialização. Abreu (2009), Bonato (2009), Oliveira (2014), Pinto (2016), Quedas (2015), Souza (2008), Souza (2009) e Souza (2013) se colocam a favor de formação continuada / capacitação / política de formação e exercício docente, com investimento na formação inicial e desenvolvimento profissional, não especificando a especialização para a formação do professor.

Francisco (2011) aponta que os participantes defendem a necessidade de capacitação por meio de cursos de especialização, mas não se posiciona perante esse apontamento. O autor sugere em seu texto que a formação inicial deve abordar melhor (de forma prática) a questão da inclusão, incluindo no estágio obrigatório atividades em instituições especializadas e escolas inclusivas.

Gomes (2011) defende uma formação ampliada a partir da mudança de visão dos professores quanto à área de atuação, especificamente em relação à importância que a educação física tem para o desenvolvimento das crianças com deficiência.

Mahl (2012) alega a necessidade de formação continuada, reflexiva e coletiva a respeito do processo de inclusão, além de cursos que a autora chama de paralelos para atualização de novas políticas, métodos, recursos pedagógicos e avaliativos para a inclusão.

Marques (2013) sugere o apoio ao professor de educação física por profissionais da área com especialização em Educação Especial.

Seabra Júnior (2012) defende que as disciplinas que tratam dos conteúdos específicos da Educação Física Adaptada deveriam, nos cursos de graduação e de formação continuada, produzir conhecimentos para estabelecer uma inter-relação com diferentes campos do conhecimento, especialmente questões pedagógicas para subsidiar os professores em suas práticas.

Tebaldi (2014) aponta a necessidade de maior oferta de cursos de formação, com ênfase para aqueles que tratem da temática inclusão; além disso, de acordo com

seus participantes, o curso de formação continuada ideal é aquele que “ouve” a demanda do professor e consegue levá-lo a refletir sobre sua prática.

Toloi (2015) evidencia a importância e a necessidade de cursos de formação, apontadas por seus professores participantes, mas a autora também coloca a pouca participação dos mesmos, em um curso estruturado e ofertado para eles, o que, na visão da professora/pesquisadora, de certa forma, mostra que os professores se dizem preocupados com a inclusão, mas não têm o compromisso de torná-la real.

Este panorama faz pensar em alguns pontos. Por um lado, a formação dos professores parece não ser suficiente para que o trabalho docente com crianças com deficiência seja efetivo, tanto pelas falas dos professores participantes quanto pelo fato de que nenhum dos trabalhos apontou que a inclusão ocorra de fato. Por outro, especificamente tratando das disciplinas que compõem o currículo de formação do professor/profissional de educação física, chama-se a atenção para o fato de que, de forma geral, os componentes de formação específica da cultura corporal são oferecidos em carga horária muito similar à disciplina de EFA, normalmente 60 horas (com algumas variações) e, nesse caso, pergunta-se, por que 60 horas de futebol, basquete, musculação ou qualquer outro componente habilitam o professor a trabalhar com essas atividades na escola/academia, mas a EFA não lhes dá conhecimento suficiente? Entende-se que a formação não é quesito determinante, mas tem sido *desculpa* frequente para a exclusão.

Por outro lado, muitas vezes o professor não teve nenhum contato com pessoas com deficiência, o que pode gerar medo e insegurança, ou ainda preconceito, pautado no desconhecimento. Esse quadro se agrava especialmente quando se trabalha com uma disciplina que mantém um padrão esportivizado com objetivos de *performance* motora. Além disso, a experiência cotidiana da prática esportiva pode contribuir para que o professor escolha um único componente da cultura corporal e não os demais. A ideia de que é preciso um especialista para trabalhar com o aluno com deficiência pode favorecer a omissão, visto que outro assumiria o papel de desenvolver as atividades com os alunos da educação inclusiva. Por fim, o indivíduo com deficiência não é o único a ser excluído; nas aulas de EF os não habilitados também não têm lugar; esses apontamentos somente deixam claro como a escola reproduz a ideia de que aqueles que estão abaixo da média de rendimento precisam se *esforçar* mais e, se estão à margem do processo, é porque não o fizeram!

Por outro lado, Dias e Souza apontam a falta de conscientização do papel docente,

Ao se deparar com toda complexidade do trabalho docente, muitas vezes os professores buscam as causas de suas dificuldades e estabelecem críticas negativas a sua formação inicial. Embora possam não estar totalmente equivocados, a conscientização da amplitude de seu papel depende do alcance de outro nível de conscientização da própria atividade, visto que sua tarefa não é uma questão de mera transmissão daqueles conhecimentos científicos que aprendeu no curso superior aos estudantes da educação básica, mas o professor deve propiciar situações em que a apropriação de tais conhecimentos se consolide, em vários níveis. (DIAS; SOUZA, 2017, p. 203)

Concorda-se com Dias e Souza (2017, p.198) ao afirmarem que a formação do professor não “deve ser entendida como mero oferecimento de cursos eventuais e paralelos ao trabalho do professor, mas como uma contínua formação vinculada às necessidades que se integram ao seu exercício profissional”.

Além disso, partindo da sugestão de Seabra Júnior, questiona-se, se são as disciplinas ditas específicas para o trabalho com pessoas com deficiência que devem produzir conhecimentos para subsidiar as práticas dos docentes, ou são todos os componentes curriculares da educação física que devem tratar das particularidades das deficiências em seus conteúdos, além de produzir conhecimentos nessas condições? Nesta perspectiva, concorda-se com Silva e Drigo (2012), os quais defendem que as disciplinas do currículo devem interagir de forma que, por exemplo, as disciplinas de Fisiologia e Teoria do Treinamento devam abordar aspectos de treinabilidade para pessoas com deficiência, ou a de Judô abordar conteúdos do judô para cegos, entre outras possibilidades. Entretanto, os autores defendem a EFA como uma área de atuação profissional em EF, uma especialidade dentro da profissão, e neste sentido, a partir dos pressupostos assumidos, a mesma não deveria ser conteúdo específico na formação profissional, visto que todas as disciplinas deveriam contemplar em seus conteúdos adaptações e/ou cuidados para aqueles que possuam alguma deficiência. Contudo, entende-se que, para que isso ocorra, seja necessário mudar a forma como se compreende o indivíduo com deficiência, como a própria educação física é compreendida e como os currículos de formação profissional podem ser construídos.

Assim, retoma-se também a questão da especialização em EFA; ao tratar a mesma como especialidade, pode-se atribuir ao especialista a necessidade de *realizar o trabalho* do docente regular, a exclusividade da necessidade de conhecer o indivíduo e de *saber o que fazer*, ter um especialista à disposição pode retirar do professor *não*

*especialista* sua responsabilidade pela inclusão do aluno com deficiência. Essa ideia ficou explícita nas falas de alguns professores participantes das pesquisas e no texto de alguns dos professores pesquisadores.

Souza (2009, p.132) afirma "A falta de especialistas nas escolas com atuação efetiva mostra a carência de articulação pedagógica (...)". Questiona-se: não seriam todos os professores responsáveis por essa articulação?

Dois professores participantes do estudo de Fiorini (2011) afirmam que o aluno com deficiência precisa ter aula com um professor especialista; a autora aponta que também há na literatura autores que defendem essa ideia (p.45). A nosso ver, esse posicionamento não difere muito das concepções de *classes especiais* nas escolas regulares.

Francisco (2011) afirma ter-lhe chamado a atenção o fato de que um dos professores participantes sugeriu que se tenha um especialista para saber como o professor está trabalhando e se o aluno está de fato incluído; outro sugere que “alguns *especialistas na deficiência* deveriam nos passar informações específicas do que ajuda” (p. 51, grifo nosso). Nessa situação, pergunta-se: passaríamos a ter um especialista para cada *tipo* de deficiência? O professor não é capaz de, ao olhar sua turma, em seu trabalho diário com seus alunos, identificar situações em que o aluno com deficiência não está incluído?

Mahl (2012) aponta a fala de um de seus participantes: “então falta o especialista para tá orientando, tá falando como a melhor maneira de trabalhar com essas pessoas” (p. 85).

Costa (2015, p.94) chama a atenção, a partir da fala de uma participante que é preciso ter cuidado quanto às funções ao se pensar em inserir um profissional especialista, como o professor de EFA para proporcionar o suporte ao professor de educação física escolar, “pois é necessário ter claro que nessa proposta [inclusão] a escolarização dos estudantes com deficiência é de inteira responsabilidade do professor de sala”. No mesmo trabalho uma participante afirma que a inclusão deveria ser “com um espaço adequado, com um material adequado, com professores especialistas que nos acompanhem e ajudem a preparar melhor essa aula” (p. 133). A professora pesquisadora chama a atenção sobre a fala de dois participantes que afirmam a necessidade de apoio do profissional de EFA, o qual poderia “proporcionar um suporte para o planejamento, (estratégias de ensino, adaptação de recursos pedagógicos, estratégias de inclusão) e identificação das potencialidades e necessidades educativas dos estudantes com

deficiência visual” (p. 171). Questiona-se: o que impede um professor de identificar as potencialidades e necessidades dos seus estudantes, senão a sua forma de olhar o aluno como incapaz? Além disso, entende-se ser de grande valor que um profissional de determinada área troque informações, ideias, experiências, com outros para pensar o seu planejamento, suas estratégias, mas não se pode restringir isso ao fato de ter ou não alunos com deficiência, de forma que a articulação pedagógica entre os diversos professores das várias disciplinas no currículo escolar deva ocorrer sempre, e não unicamente pela existência de alunos com deficiência na turma, nem para assumir a função de cada professor específico.

Souza (2008, p. 38) ao tratar as estratégias de ensino, defende a importância do trabalho em conjunto, “a união de professores especialistas em Atividade Motora Adaptada (AMA) com os outros professores”; para tal sugere que os professores universitários especialistas na área de AMA poderiam auxiliar os professores, tanto de escolas regulares, quanto de escolas especiais.

Um dos professores participantes do trabalho de Seabra Júnior (2012) afirma: “Precisamos de um especialista que tenha e nos passe conhecimento sobre as deficiências sobre a inclusão... e uma pessoa para auxiliar nas aulas” (p.168);

No trabalho de Tolo (2016), uma participante afirma que “Seria interessante ter uma pessoa a quem buscar da nossa área, um especialista” (p.60). A professora/pesquisadora, apoiada em autores da área da educação especial, aponta que a função dos especialistas seria ajudar o professor a perceber “as possibilidades de trabalho junto aos alunos com deficiência no cotidiano escolar e a elaborar estratégias que buscassem, de forma verdadeira e eficaz, o desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência” (p. 156).

Como visto nos trechos acima, há alguns que se referem ao professor especialista, no papel do profissional da Educação Especial, outros especificamente do professor especialista em EFA. Entende-se ser de suma importância o papel do profissional da Educação Especial nas escolas, pensando a educação inclusiva e o trabalho deste professor nas salas de recurso, visto que oferece suporte especializado, utilizando para tal materiais pedagógicos específicos, individualmente ou em pequenos grupos de crianças com deficiência, de acordo com as necessidades e particularidades delas, mediando o processo de aprendizagem das mesmas. Também vê-se a possibilidade deste professor auxiliar os demais em algumas estratégias pedagógicas das disciplinas específicas em relação ao processo de aprendizagem dos alunos. O que não

se pode concordar é com a necessidade de um professor especialista em educação física; senão também se justificaria um professor especialista para o ensino da matemática, da língua portuguesa, da geografia, entre outras, para alunos com deficiência. E neste caminho, estar-se-ia segmentando e compartimentando cada vez mais a educação de crianças com deficiência que se pode dizer que não seria, portanto, inclusiva.

A especialização do trabalho docente nos faz pensar no movimento de formação está centrado na competência individual, tanto para formação como para avaliação dos professores e alunos.

As teorias da eficiência social (baseadas nas teorias cognitivistas) têm procurado determinar através do estudo das habilidades e capacidades observáveis, mensurar, identificar e determinar as competências profissionais, defendendo que o desenvolvimento intelectual é determinado pelo sujeito e não pelo meio e, neste sentido, o indivíduo nasceria inteligente e, com o tempo, reorganizaria a inteligência pelas percepções do meio ambiente (LOPES, 2005). A autora afirma que as competências “são entendidas como um conjunto de capacidades essenciais para aprender e desempenhar eficazmente uma tarefa em um posto de trabalho, incluindo as capacidades de comunicação e relacionamento interpessoal, de resoluções de problemas e manejo de processos organizacionais requeridos pelos postos laborais” (p. 81).

Moretti e Moura (2010) ao defender a educação como um processo social e não individual, por indivíduos voltados para objetivos coletivos, com a formação de um homem histórico, humanizado através da apropriação cultural, afirmam:

Sendo assim, o saber tem valor enquanto formador do homem, perdendo seu aspecto utilitarista de “servir para”, deixando assim de ser entendido como valor-de-troca. O saber não é importante apenas para inserção no mercado de trabalho, o saber é importante porque saber é ser humano. (MORETTI; MOURA, 2010, p. 353)

A organização na pós-graduação para a formação docente de forma especializada, parece atender aos mesmos princípios da formação para competências e, como afirmam Moretti e Moura (2010), as reformas educacionais brasileiras assumiram o conceito de competência como organizador do currículo, seja para a educação básica, seja para a formação de professores. Os autores afirmam que a justificativa para esse conceito ser utilizado nas reformas, especialmente a partir da década de 1990,

(...) ancora-se na concepção de que são as competências – e, portanto, as características individuais dos sujeitos já que essas são entendidas

como modalidades estruturais da inteligência – que possibilitam aos sujeitos uma formação capaz de integrá-los ao mundo do trabalho (...). (MORETTI; MOURA, 2010, 351)

Esta proposta de organização curricular atende a uma determinada concepção de trabalho que nem sempre coincide com o conceito ontológico, do humano em sua genericidade:

Não há outra maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.13)

Concorda-se com as colocações de Moretti e Moura (2010); nesta perspectiva, as competências - e toma-se a liberdade de ampliar para a formação especializada - demonstram uma forma de compreender a sociedade e suas relações, “(...) focada em um individualismo liberal e na busca da adaptação às incertezas de uma realidade dada como sendo a única possível” (p. 353).

Ao tratar da disciplina de EFA nos cursos de formação das instituições públicas de ensino superior do estado de São Paulo, Silva e Drigo (2012) afirmam que não há consenso sobre a carga horária e os conteúdos trabalhados, estes ainda estão estruturados a partir de um modelo médico, as vivências simuladas são uma das estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores, e os autores salientam a importância da extensão universitária como suporte à disciplina, visto que os demais componentes do currículo não tratam dos conteúdos da EFA.

Entende-se que no processo de formação de professores é imprescindível que os conteúdos e concepções relacionados à cultura corporal, constituída historicamente e que deve ser apropriada por todos; a compreensão dos aspectos constitutivos da dialética exclusão/inclusão na sociedade; e as possibilidades de se efetivar a inclusão na escola sejam apresentados em diferentes momentos do curso, para promover a reflexão das possibilidades e limites do processo de inclusão, a partir das condições objetivas do trabalho docente. Sabe-se que as mudanças acerca da inclusão dificilmente ocorrerão enquanto essas questões forem problematizadas somente em uma disciplina. Assim, em nosso entendimento, enfatizar a necessidade de formação específica, seja em uma disciplina na formação do licenciado, ou em uma pós-graduação, favorece a

manutenção do quadro atual em que, se o professor não vivenciou ou não cursou tal conteúdo, o mesmo não será aplicado, ou o seu grupo não será atendido, repassando para o ‘especialista’ a função de ensinar. Como também refletem Rossato e Leonardo (2018, p.64):

(...) a questão é termos ou não professores especializados aptos a ensinar alunos com deficiência e demais segmentos ou estaríamos diante da necessidade de termos profissionais que se formam e se aperfeiçoam continuamente a fim de exercer o ensino em atenção ao coletivo dos alunos em suas peculiaridades?

### ***4.3. Em relação ao conceito de deficiência***

Compreender como o professor de educação física conceitua a deficiência e/ou necessidades especiais também foi interesse de 27,27% dos pesquisadores que compõem o banco de dados desta tese. Os trabalhos apresentados no quadro 9 questionaram explicitamente os participantes qual o entendimento que eles tinham sobre o conceito de deficiência e/ou necessidades especiais.

Quadro 9: Sobre o conceito de Deficiência dos professores participantes	
Informações a partir do texto do pesquisador, as falas dos professores estão disponíveis no Apêndice A	
Francisco (2011)	Os professores utilizaram do senso comum como pilar para apresentar suas definições. Somente um participante utilizou termos da CIDID <sup>14</sup> (1989) e da CIF <sup>15</sup> (2003). Vários participantes utilizam termos como “limitação” e “dificuldade”.
Gomes (2012)	Imprecisão relativa aos conceitos. Variações relativas ao conceito médico e ao modelo social.
Gomes (2011)	Referiram-se à deficiência como “problema” ou como “diferença”. A autora identificou componente predominantemente ao modelo médico da deficiência, mas aponta também o modelo caritativo ou religioso, o qual considera a pessoa com deficiência vítima de sua incapacidade, uma situação trágica, que acarreta sofrimento, por isso merecem piedade.
Mahl (2012)	Todos os participantes apresentam entendimentos similares, de modo geral, que a deficiência seria a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica, o que acarreta limitações quando se compara com aqueles que não a possuem, mas que se houver condições e adaptações conseguirá realizar.

<sup>14</sup> CIDID: Classificação Internacional de deficiências, incapacidades e desvantagens.

<sup>15</sup> CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade.

Mahl (2016) <sup>16</sup>	Similarmente ao estudo de 2012, a autora aponta que de um modo geral, os participantes entendem que a deficiência seria a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, intelectual, fisiológica ou anatômica e que estas características acarreta em limitações para a pessoa realizar alguma atividade quando comparada com aqueles que não a possuem.
Michiles (2018)	- Natural, geneticamente determinada, que pode acontecer com qualquer pessoa e relacionada à doença. A autora aponta uma indiferença do professor, visto que o mesmo faz uma analogia comparando a deficiência de uma pessoa a uma fruta feia ou bonita encontrada na feira. - Perda, falta de algo.
Sanches Júnior (2009)	O autor questionou quem é o PNE e organizou os resultados sobre o conceito a partir de 7 abordagens diferentes: 1. Limitação Funcional ou de Realização de Atividades 2. Limitação de Aprendizagem 3. Todos que apresentam alguma limitação 4. Deficiência física ou mental 5. Pessoas com limitações físicas ou mentais que Necessitam de atendimento diferenciado para desenvolver-se 6. Todo ser humano é portador de alguma necessidade especial 7. Não atendem os padrões / Anormais 8. Sem Definição A partir destas abordagens o autor reagrupou-as em: a. Abordagem das limitações ou incapacidades (1,2,3 e 5) b. Abordagem das deficiências – anormalidade (4 e 7) c. Abordagem da igualdade ou nivelamento (6) O autor aponta que 98% dos pesquisados atribuem à PCD ou PNE o foco da limitação, da deficiência e da anomalia, contra 2% que estão sob o prisma da igualdade.
Seabra Júnior (2012)	Recai efetivamente na dificuldade e na diferença.
Souza	A professora entende a deficiência como falta e alterações que podem ser

<sup>16</sup> Explicitamos que os trabalhos de Mahl (2012 e 2016) apresentam alguns trechos idênticos de informação. Como exemplo: texto de 2012, p. 107: “Os professores foram unânimes em mencionar que preparar atividades para os alunos com deficiência intelectual “é bem mais fácil” devido a não precisarem adaptar as atividades, os materiais e os espaços; precisam apenas explicar com calma, retomar algumas explicações e demonstrar alguns movimentos. Consideraram ser “mais difícil e complicado” preparar atividades visando à inclusão dos alunos com deficiência física e visual, pois, a Educação Física prima pela movimentação, fazendo-se necessárias adaptações metodológicas à efetiva participação destes alunos em especial. No texto de 2016, p. 180: “Os participantes também delimitavam seus alunos com deficiência como “mais fáceis e mais difíceis” de trabalhar. Eles foram unânimes em mencionar que preparar atividades nas aulas de Educação Física para os alunos com deficiência intelectual “é bem mais fácil” devido a não precisarem adaptar as atividades, os materiais e os espaços; precisam apenas explicar com calma, retomar algumas explicações e demonstrar alguns movimentos. Consideraram ser “mais difícil e complicado” preparar atividades visando à inclusão dos alunos com deficiência física e visual, pois, a Educação Física prima pela movimentação, fazendo-se necessárias adaptações metodológicas à efetiva participação destes alunos em especial, o que torna difícil incluí-los”. Entendemos que os dois trabalhos são da mesma autora e tratam do mesmo assunto, e que não temos conhecimento das condições de sua execução, mas este fato nos levou a questionar esse tipo de procedimento num trabalho científico.

(2008)	permanentes ou temporárias, anormalidade. Indicando uma visão biológica.
--------	--

Fonte: Elaboração própria

Os resultados do quadro 9 apontam que, em sua maioria, os professores, ao definir deficiência, estão embasados no senso comum ou em aspectos médicos/biológicos (de classificação) desse conceito. O entendimento de que o indivíduo é um *problema* ou tem uma *diferença*, assim como de que a deficiência é *ausência* ou *disfunção*, *anormalidade* demonstram, além de falta de conhecimento, alguns preconceitos.

Algumas falas dos professores como: *não ter habilidade suficiente, não entender e não conseguir realizar, ser até meio inteligente, a diferença, a perda, a ausência, a falta* (APÊNDICE A), são termos, que denotam sempre um comparativo, em pares antagônicos, e até quantitativos de habilidade/inabilidade, de sucesso/insucesso, de normal/anormal, como categorias opostas. Entende-se que estas demonstram concepções de um desenvolvimento do indivíduo com deficiência avaliado pelas limitações e não pelas potencialidades. Salienta-se a fala de que *a deficiência é geneticamente determinada*, que demonstra que não há nem o conhecimento da etiologia das deficiências de uma forma geral, denotando uma concepção biológica e naturalizante que se tem de indivíduo. Outro exemplo dessa concepção é o entendimento de que é o aluno com deficiência que não compreende o que o professor solicita, ele é *o único que não consegue; é ele que não consegue captar o comando; é ele que atrapalha qualquer outra atividade* (APÊNDICE A). Assim, a responsabilidade recai única e exclusivamente sobre aquele que teria uma deficiência.

Como aponta Vigotski, “que horizontes se abrirão para o professor, quando ele reconhecer que o *defeito* não é somente um menos, um déficit ou uma fraqueza, mas também um mais, uma fonte de força e que há implicações positivas” (VYGOTSKY, 1987, p. 56).

Vigotski aponta que o *defeito* orgânico não altera somente sua relação com o mundo, mas, acima de tudo, modifica suas relações com as pessoas. Como afirma o autor, este *defeito*, no caso da cegueira ou da surdez, por exemplo, é um fator biológico, e não social, mas acima de tudo, esse *defeito* gera inúmeras consequências sociais, e são com elas que o educador deve lidar. Diante de uma criança cega, o professor não tem que lidar com a cegueira, mas com os conflitos que essa criança terá que lidar ao longo do seu desenvolvimento, especialmente porque, logo no início, sua relação com o mundo ocorrerá de forma diferente, se comparado à forma das pessoas sem deficiência;

assim, como tratado na seção 3, a deficiência é tanto uma questão social, quanto psicológica (VYGOTSKY, 1987).

Segundo Vigotski, é precisamente a oposição entre um dado *defeito* orgânico e os desejos, fantasias e sonhos, que cria o impulso psicológico que vai compensar o *defeito* ou a perda causados pela deficiência.

Mas, pergunta-se: como ter/gerar essa força dinâmica no ambiente educacional diante da concepção de deficiência que os professores apresentam?

Como afirmam Dias e Souza (2017), “os processos de mudança da prática dos professores dependem de suas mudanças internas, como sujeitos que ensinam na relação com as condições objetivas” (p. 183). Entende-se que as mudanças internas apontadas pelos autores referem-se à forma como se compreende o indivíduo com deficiência. Essas mudanças dependem também das condições objetivas de trabalho, de formação profissional, mudança de significado e sentido, ou seja, mudanças da consciência. E, neste sentido,

A educação fracassa se não toma em consideração as diversas interconexões da criança com o ambiente, se está alienada da sua vida real, das condições subjetivas (apenas através das quais pode atuar), da precedente história do desenvolvimento de cada aluno, da sua idade e de suas características individuais, das suas capacidades, interesses, exigências e outras atitudes perante a realidade. (KOSTIUK, 1956/2005, p. 57)

Não se pode atribuir toda a responsabilidade (da educação inclusiva) somente ao professor, visto que são inúmeros os fatores que influenciam no processo de inclusão; entretanto, ele precisa assumir seu papel, o seu lugar social, visto que esta é a finalidade de sua atividade profissional. Como afirma Dias e Souza (2017, p. 192), este “lugar social não se refere somente a uma função na sociedade, mas, dialeticamente, a atividade torna-se o meio de organização do pensamento, pois em torno dela o desenvolvimento se intensifica”. Dessa forma, à medida que o professor transforma e é transformado pela apropriação dos conhecimentos na sua atividade profissional, ele ressignifica a sua atividade de ensino e desenvolve a sua consciência profissional (DIAS; SOUZA, 2017).

Por outro lado, a divisão social do trabalho e a estrutura de classes, características do capitalismo, geram uma ruptura entre significado e sentido da ação, como Basso, fundamentado em Leontiev, afirma: “o sentido pessoal da ação não corresponde mais ao seu significado”, ou seja, se tornam alienadas. Assim, “O trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado

pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação” (BASSO, 1998, p. 4).

Entretanto, para o professor, parece haver consonância entre o significado e o sentido, ao ensinar indivíduos com deficiência, visto que, para a maioria deles, incluir se resume a integrar, promover a interação social. Assim, defende-se a necessidade do professor mudar o significado do ser deficiente e de suas possibilidades. Nesse sentido, há que se apropriar de conceitos que possibilitem uma nova compreensão da pessoa com deficiência.

#### ***4.4. Entendimento de inclusão / educação inclusiva***

Os autores também questionaram o que os professores entendem por inclusão ou educação inclusiva. Esta pergunta esteve presente em 30,30% dos trabalhos. No quadro 10 apresentamos estes resultados.

Quadro 10: Acerca do que é inclusão/educação inclusiva para os professores Informações a partir do texto do pesquisador, as falas dos professores estão disponíveis no Apêndice B	
Abreu (2009)	Inicialmente o professor considerava a inclusão uma carga, um peso. A atitude do professor em promover a inclusão parecia ocorrer em decorrência da pressão simbólica exercida pela situação da pesquisa.
Frank (2017)	Os professores reconhecem a importância da inclusão de estudantes com deficiência, percebem que a plena participação e convívio dos estudantes nos espaços escolares é desafiador. Mas em algumas falas, expressam a segregação como forma de categorizar os estudantes com deficiência.
Fiorini (2011)	É unânime o posicionamento dos professores que a finalidade da inclusão na rede regular de ensino tem função social. Sendo benéfica para o relacionamento e convívio do aluno com deficiência com as pessoas, para que aprendam os valores de uma sociedade, para dar independência fora da escola, como oportunidade deste aluno ser tratado como “ser humano de verdade”, de se sentir “igual aos demais alunos”, além de fazer com que as pessoas que convivam com ele “passem a valorizar” mais a vida.
Mahl (2012)	A inclusão educacional trata do direito ao acesso e permanência de todas as pessoas à educação, a uma escola para todos e que não seja seletiva; todavia, demonstraram insegurança ao definir quem seria o público alvo da inclusão ou quais os objetivos da inclusão.
Mahl (2016)	Os professores possuem saberes e/ou conhecimentos sobre o

	paradigma da inclusão e/ou Educação Inclusiva, citando seus objetivos e o relacionando com questões de ordem legal, de direito. Em sua maioria, enfatizaram que a inclusão é um direito presente nas legislações, que a escola deve possibilitar o acesso, permanência e igualdade de oportunidades nos processos de ensino e aprendizagem a todos os alunos em idade escolar, sem distinção de classe social, etnia, gênero, credo religioso, deficiência, orientação sexual, dentre outros. Entretanto, os participantes, consideram que a inclusão, geralmente, não se efetiva em função da contradição existente entre o que consta na legislação/políticas e a situação prática vivenciada principalmente nas escolas públicas.
Michiles (2018)	Um dos professores se refere à oportunidade de participação do aluno com deficiência nas aulas, como direito adquirido. Para o outro, refere-se à inserção de alunos com necessidades especiais dentro da escola regular.
Oliveira (2009)	Cinco conceituam Educação Inclusiva como uma forma de incluir os alunos com deficiência, outros dois como uma forma de integrar o aluno ao meio em que vive, e dois como educação para todos.
Sanches Júnior (2009)	O autor agrupou os conceitos de inclusão em 5 categorias: 1. Direito de acesso / Garantia de acesso / Mudança social que garanta o acesso / Direito de Atendimento; 2. Socialização / Integração; 3. Atender todos os alunos em suas múltiplas necessidades; 4. Respeitar e conviver com as diferenças / acolhimento / tratar com dignidade; 5. Colocar todos independente da necessidade no mesmo processo educacional; 6. Sem definição Posteriormente o autor reagrupou os conceitos em 2 categorias: de natureza sócio-política (1,2,4 e 5), e técnicos (3), e a partir destes, afirma que 63,3% tende a apresentar conceitos de inclusão ligados ao discurso político e/ou social.
Seabra Júnior (2012)	Alguns apontam que a inclusão compreende somente o ponto de vista social e outros que reconhecem a inclusão no campo educacional, atrelado ao processo ensino-aprendizagem.
Souza (2008)	Para a professora, inclusão é incluir todos os alunos com deficiência no ensino regular. Defende que deve-se falar sobre a inclusão, pois há quem seja contra, afirmando haver pessoas que não gostam de trabalhar com quem tem deficiência. Aponta como vantagem da inclusão – o convívio com os colegas, e como desvantagem – o não saber lidar, a falta de conhecimento.

Fonte: Elaboração própria

Como afirmam Rossato e Leonardo, os instrumentos políticos para a efetivação da educação inclusiva estão postos; entretanto, o ensino ainda “se pauta por concepções pedagógicas fundadas em uma formação deficitária e que não contribui para cumprir com sua função de promover o desenvolvimento dos alunos” (ROSSATO; LEONARDO, 2018, p. 56). A nosso ver, acrescida a esta ideia está o fato de que muitos

professores não *enxergam, ou não acreditam* na possibilidade de desenvolvimento dos alunos com deficiência, como visto no item *conceito de deficiência* apresentado anteriormente. Como decorrência, pouco se referem à função da educação inclusiva de garantir aprendizagem e desenvolvimento.

Os resultados encontrados nas teses e dissertações acerca do entendimento de inclusão / educação inclusiva parecem estar de acordo com a afirmação das autoras. Os professores, de forma geral, compreendem que é uma determinação legal, uma obrigação. O *dever* de incluir e o *direito* de estar incluso estão postos, entretanto não entendem que devem promover o desenvolvimento do aluno, por meio de conceitos científicos, e que isto é de responsabilidade do professor. Dentre os exemplos de falas dos professores, há uma que parece contrariar a maioria, ao afirmar que *é lei, mas que não é só isso, os alunos precisam aprender os conteúdos, não é só socialização, e aí que o “buraco fica mais embaixo”* (APÊNDICE B). Para os demais, é incluir sem excluir, é direito e dever, é integrar, inserir na escola, mas sem apresentar meios, estratégias e ações para tal. Há também os relatos daqueles que entendem que a inclusão é prejudicial para o aluno que tem deficiência, que eles deveriam ter acompanhamento específico dentro e fora da escola, ter *um momento deles*. Estes, além de se eximirem da sua atividade docente, em especial para crianças com deficiências, entendem que o mínimo basta, e este mínimo está na integração e momento de socialização dos alunos com deficiência junto aos demais.

Vygotsky (1987), ao tratar da educação do cego, afirma ser necessário acabar com a educação isolada, encerrar com a separação entre escola especial e escola normal, visto que a educação de uma criança cega deve ser organizada na mesma perspectiva da educação de qualquer criança. Ao se referir à educação do surdo, afirma que as escolas tradicionais falham ao retirar a criança surda do *meio normal*, isolando-a em locais onde tudo se adequa à sua deficiência e ao seu *defeito*, e que este ambiente artificial não é condizente com o meio social em que este indivíduo vai viver. E complementa que do ponto de vista científico “não há diferença entre a educação de uma criança normal e de uma criança cega”.

Tais afirmações estão embasadas no princípio de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre pelos mais variados caminhos. Como explica o autor,

Sabe-se que a fala inicialmente desenvolve-se como um meio de comunicação e de entendimento mútuo, como uma função social comunicativa. O discurso interior (i.e., a fala, meio pelo qual o ser humano pensa) emerge mais tarde e é a base para assumir que seu processo de formação ocorre somente na idade escolar. O caminho que transforma a fala em um meio de comunicação, em uma função do comportamento social coletivo, nos dá alguma ideia da lei que governa o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esta lei deve ser expressa da seguinte maneira: Qualquer função psicológica ocorre duas vezes no processo de desenvolvimento da criança, primeiro como uma função do comportamento coletivo, com uma organização da colaboração da criança com o seu ambiente social, e depois como uma operação do comportamento individual, como uma internalização da atividade psicológica no sentido estreito e preciso da palavra. (VYGOTSKY, 1987, p. 129. tradução nossa<sup>1</sup>)

Considerando esse entendimento, Vigotski defende que toda criança, com deficiência ou não, terá no coletivo a fonte de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, ele aponta que um coletivo composto somente de crianças com deficiência intelectual é uma ideia falsa de um suposto ideal pedagógico, visto que contradiz a noção de diversidade e da dinâmica das funções psicológicas em qualquer criança, especialmente nas crianças com “atrasos”.

Ao tratar da fala egocêntrica, Vigotski esclarece que “o desenvolvimento das formas superiores de comportamento é alcançado sob a pressão da necessidade; se a criança não tem a necessidade de pensar, então ela nunca pensará” (VYGOTSKY, 1987, p. 166). Como afirma o autor, se forçamos a criança a corrigir seu comportamento, a pensar antes de agir, a se tornar consciente na fala, então haverá desenvolvimento. E como abordado anteriormente, as funções superiores são formadas a partir de uma co-operação psicológica, posteriormente é que se tornará uma forma individual de comportamento.

Assim, o signo primeiramente aparece no comportamento da criança como um meio de relação social, como uma função inter-psicológica. Tornando-se posteriormente um meio pelo qual a criança controla seu comportamento, o signo simplesmente transfere a atitude social para a personalidade do sujeito. (VYGOTSKY; LURIA, 1930, p. 43)

Embora as citações de Vigotski utilizadas anteriormente, tratem especificamente do ensino da criança cega e da criança com deficiência intelectual, suas proposições servem para toda e qualquer criança, tendo ou não alguma deficiência.

Se, durante as aulas de educação física, o aluno está isolado por ter uma deficiência, como será possível favorecer o desenvolvimento dele?

Não se está afirmando aqui que a criança com deficiência em processo de escolarização não deva receber atendimento especializado. Quando necessário, a depender das suas características e necessidades, este atendimento deve ocorrer, seja através do professor de Educação Especial, na escola regular, ou no contra turno, em escolas, que muitas vezes possuem salas de recursos com materiais adequados, professores capacitados para um atendimento individualizado ou em pequenos grupos. Há também que se estabelecer uma relação de colaboração entre os professores da escola regular com o professor de Educação Especial.

O que se argumenta é que se o aluno com deficiência está na escola, em turmas regulares, diante da diversidade das características individuais de cada um, estará exposto, assim como os demais, a um maior número de processos de mediação entre as próprias crianças e entre si e o professor, favorecendo seu desenvolvimento. Entretanto, como bem aponta Martins (2015), no processo de escolarização não se pode relegar aos pares (colegas mais experientes) igual importância ao papel do professor, visto que ações espontâneas ou assistemáticas levarão a uma aprendizagem de conceitos também espontâneos.

Assim, em relação à educação inclusiva, além de se reconhecer o direito das crianças aprenderem juntas, há que se assumir que este processo pode e deve ser mediador para o máximo desenvolvimento da criança. Defende-se que as relações sociais da criança com deficiência, na diversidade das salas de aula regulares, favorecem tanto os processos de compensação quanto o desenvolvimento das mesmas, especialmente considerando a zona de desenvolvimento iminente. Para tanto, a seleção e a organização dos conteúdos, assim como a mediação dos processos de aprendizagem, requerem professores com uma formação que o instrumentalize teórica e metodologicamente para sua atividade profissional. Além disso, sua concepção de deficiência tem que mudar, compreendendo que o indivíduo se constitui socialmente, e neste social estão postas exigências e circunstâncias que são criadas por pessoas sem deficiência e que, portanto, como professor, este deve adaptar e adequar as situações de aprendizagem para levar os alunos às compensações; as estratégias pedagógicas devem buscar as vias colaterais de desenvolvimento e as zonas de desenvolvimento iminente para que os seus alunos aprendam e se desenvolvam.

Barroco (2007) afirma que o objetivo da Educação Especial

(...) é provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou a formação do homem cultural tanto quanto possível. Se o professor ou psicólogo lida com pessoas sob condição muito agravante de deficiência, mesmo assim, sua meta não é ser um mero cuidador, mas encaminhar, por meio de seu trabalho, para tal direção. (BARROCO, 2007, p. 231)

Como afirma Mello, a criança aprende quando é ativa no processo de aprender, de forma que em atividade ela atribui um sentido ao que realiza, e estar em atividade implica

(...) a criança saber o que está fazendo, para que faz, e estar motivada pelo resultado daquilo que realiza. Quanto maior for a participação da criança na escola dando a conhecer suas necessidades de conhecimento – que poderão ser aproveitadas ou transformadas pela escola conforme seu grau de humanização ou alienação – , trazendo elementos que ajudam a dar corpo à realização das tarefas, na organização do plano do dia, na organização do espaço... enfim, quanto maior a presença intelectual da criança na escola, maior a possibilidade de que a tarefa proposta se configure como uma atividade significativa para a criança. (MELLO, 2010, p. 184)

Desta forma, não se pode mais aceitar que alunos sejam deixados de lado, sozinhos, ou em atividades completamente livres, ou conduzidos para atividades diferentes, fora das aulas de educação física, porque possuem uma deficiência e *não se adequam* à aula. Como afirma Barroco (2007), é preciso diminuir a distância entre o que é produzido pelo gênero humano e o que é apropriado pelo sujeito em particular, e a criança em condição ou não de deficiência (independentemente do grau de comprometimento) deve ter a oportunidade de se apropriar daquilo que é público, passando a dominá-lo de forma particular.

Além disso, alguns argumentam que em turmas em que há alunos com deficiência e/ou necessidades especiais, os alunos sem deficiência têm sua aprendizagem e desenvolvimento prejudicados. Acredita-se que, em situação de inclusão, aquele que não possui deficiência, ao auxiliar, colaborar, ensinar aos alunos com dificuldades, precisa elaborar ou reelaborar uma série de pensamentos, necessita criar estratégias para transmitir o que deseja e ser compreendido; ao fazer isso, consolida ainda mais os conhecimentos já adquiridos; assim, ambos *ganham* nessa relação. Concordamos com Silva (2016) de que

Os (alunos) “mais habilidosos”, quando são colocados como colaboradores no processo de aprendizagem, ampliam seus conhecimentos e habilidades, pois necessitam pensar em como podem ensinar aquele que não sabe tanto quanto ele, o que implica em ter

consciência de como ele faz, como o outro faz, e como ele pode explicar/mostrar/ajudar o outro a fazer. Neste processo, pode haver maior consolidação do que foi aprendido, já que pode encontrar outras formas de fazê-lo ou ainda perceber que não sabe tanto quanto imaginava. (SILVA, 2016, pp. 123-124)

Como afirma a autora, a mediação do professor deve conduzir esse processo de forma a valorizar as habilidades e capacidades dos alunos.

#### **4.5. Posicionamento frente ao processo de inclusão**

Parte dos pesquisadores (42,42%) questionou seus participantes sobre seu posicionamento frente à inclusão. Os dados estão apresentados no Quadro 11.

Quadro 11: Posicionamento frente à inclusão Informações a partir do texto do pesquisador, as falas dos professores estão disponíveis no Apêndice C	
Costa (2015)	A autora tem este questionamento no roteiro de entrevista, porém não traz explicitamente as respostas dos professores à indagação. Mas foi possível em outras duas questões da pesquisadora, buscar estes discursos (Apêndice C).
Fiorini (2011)	A autora identificou 4 concepções: <ul style="list-style-type: none"> <li>• São favoráveis ao Ensino Especial como complemento ao Ensino Regular;</li> <li>• A matrícula do aluno com deficiência é um direito assegurado a esse aluno;</li> <li>• A matrícula do aluno com deficiência deve acontecer, porém, deve haver condições propícias para efetivar tal matrícula;</li> <li>• A matrícula dos alunos com deficiência, no Ensino Regular deve ocorrer, mas a escola não está preparada para recebê-los, uma vez que há empecilhos como salas numerosas, conteúdos e estratégias incompatíveis com as necessidades desse público e falta de acessibilidade física.</li> </ul>
Freitas (2012)	Os resultados sugeriram atitudes favoráveis à inclusão, observada nos participantes dos 3 grupos, após a intervenção (Grupo 1 – curso de capacitação e capacitação em serviço; Grupo 2 – Somente curso de capacitação; Grupo 3 – sem intervenção). O grupo 2 apresentou atitudes mais favoráveis à inclusão. As análises também indicam que embora o discurso da proposta da Educação Inclusiva esteja presente na área da educação física, o é, por força das leis.
Gomes (2011)	A questão da obrigatoriedade tem peso fundamental no entendimento dos professores. Paralelamente à questão do dever aparece ou não o discurso do direito à inclusão. Os professores expressam o reconhecimento do direito à educação regular, mas a maioria não reconhece o direito à educação em

	sentido mais amplo. O direito à socialização é aspecto presente em todas as falas, representando um papel simplista do processo educativo. A autora aponta que, para os professores, o objetivo da inclusão é apenas o desenvolvimento social e afetivo.
Mahl (2012)	Dos 6 professores entrevistados, 5 afirmaram serem a favor do processo de inclusão na rede pública de ensino; porém, mencionaram que faz-se necessária uma maior reflexão sobre o assunto, pois a ideia de inclusão não remete apenas a “colocar o aluno na escola” (P5). Referem-se às dimensões físicas e atitudinais como a arquitetura, engenharia, transporte, acesso, experiências, currículo, conhecimentos, sentimentos, comportamentos, valores, formação especializada, atendimento pedagógico para o aluno, orientação pedagógica para o professor, entre outros estão diretamente relacionadas com as ações vivenciadas nas práticas dos professores. Um dos professores afirma ser “mais ou menos a favor”, defendendo que os alunos com deficiência deveriam estudar em uma escola especializada para atender suas particularidades.
Marques (2013)	Os professores são favoráveis à inclusão de alunos com deficiência na escola regular, mas apontam alguns problemas como a necessidade de melhorias na formação dos professores de educação física; de mais apoio do sistema educacional; de ensino colaborativo e tutoria em educação física; de redução do número de alunos nas turmas em processo de inclusão do aluno com deficiência; de melhor análise dos alunos em processo de inclusão, pois acredita-se que a radicalização da inclusão de alunos com deficiência nem sempre é a melhor solução.
Michiles (2018)	Para um dos professores, parece que a importância está mais relacionada à simples presença do aluno na escola; para o outro, a inclusão é um direito adquirido, natural e embora se preocupe em não conduzir sua atenção somente ao aluno com deficiência, destaca que suas atividades são sempre voltadas para a maioria. A autora aponta que ambos os entrevistados possuem frágeis fundamentações sobre a questão. A autora também questionou se eles acreditam na inclusão nas aulas de educação física – Ambos acreditam ser possível, mas contraditoriamente, um deles não acredita na possibilidade de superação do aluno e o outro afirma que a inclusão será possível, somente com suportes pedagógicos adequados, se houver um auxiliar de apoio e se o número de incluídos por turma diminuir.
Oliveira (2009)	As professoras participantes reconhecem que o processo de inclusão escolar é importante e apesar de não haver clareza por parte da sociedade afirmam que é um acontecimento necessário. As duas professoras expressam incertezas, aflições e ambivalências existentes nos processos de inclusão, em especial nas aulas de educação física. As falas das professoras revelam que ainda não temos uma cultura de inclusão. O que há, efetivamente, um esforço de inclusão. Ambas conhecem a Lei, o discurso oficial e os interesses da sociedade no que diz respeito à inclusão, mas retratam com suas “aflições” as poucas possibilidades acumuladas de desenvolvimento de trabalhos que expressem uma nova cultura em relação à inclusão de pessoas com deficiência.
Sanches Júnior (2009)	O autor questionou os participantes sobre suas crenças quanto à viabilidade da inclusão em escola regular. Os resultados demonstraram que 50% dos professores de educação física não creem ou creem com reservas no processo da inclusão na escola regular. O autor faz a correlação desse

	<p>resultado com o tempo de experiência dos profissionais e aponta que quanto maior a experiência, maior o nível de ceticismo e/ou criticismo. Complementa ainda que talvez isso se relacione com o fato de que quanto maior a experiência, maior o tempo de acompanhamento e conseqüente frustração. Os participantes também entendem que a inclusão deve ocorrer na escola regular, com o apoio da educação especial para as questões de maior gravidade.</p>
Seabra Junior (2012)	<p>O movimento da inclusão chegou à escola por imposição, sem que um dos principais envolvidos, neste caso os profissionais da educação que atuam no chão da escola, tivessem assegurado seu espaço, sua voz nessa discussão. Os professores reconhecem as dificuldades e necessidades, mas também evidenciam que a inclusão requer entendimento, aceitação e respeito às diferenças em todos os sentidos. O autor afirma que ainda se estabelece a ideia de que a escola é um ambiente mais para a socialização do que para a aprendizagem e mesmo que esta aconteça é tida como subproduto. Aponta que alguns professores apresentam certa resistência em relação à aceitação e inclusão e, na opinião do autor, isso não ocorre por preconceito, mas por não acreditarem na reestruturação e organização da escola, incluindo o apoio pedagógico, capaz de superar os obstáculos e necessidades dos alunos. Assim como levanta a possibilidade de que esta resistência seja devido às distorções na representação e concepção de aluno, de sujeito, de corpo e de educação constituídas em seus processos de formação.</p>
Souza (2009)	<p>O posicionamento do professor de educação física frente ao processo de inclusão é a pergunta central do trabalho da autora; para respondê-la, utiliza de outros questionamentos e sintetiza que há uma postura pouco crítica em relação à falta de condições de trabalho, de apoio, de material, originária de um “habitus” docente, formado no princípio da precariedade, ou seja, falta de condições como expressão de uma formação precária, apesar de toda uma normatização existente, e é incorporada como “natural”.</p>
Souza (2008)	<p>A professora não tinha nenhum conhecimento acerca da inclusão. Fez um curso de capacitação e por isso coloca que agora está “sabendo de algumas coisas”, “que está se interessando”.</p>
Toloi (2015)	<p>Alguns se colocaram de maneira bem distante do movimento de inclusão, outros estão dispostos a buscar ações, mas com dificuldade para efetivar tais atos de maneira apropriada, pois mencionam muitas dificuldades. A autora afirma, ainda, que diante de algumas falas dos participantes é possível até afirmar que os professores talvez preferissem que os alunos com deficiência estivessem em instituições especializadas.</p>
Valverde (2011)	<p>Os resultados ao ELASI demonstram que os professores têm atitudes positivas frente à inclusão. O autor compara seus resultados com os de outros pesquisadores que utilizaram o mesmo instrumento, afirmando que os participantes de seu estudo possuem boas atitudes frente à inclusão quando comparados com outros professores.</p>

Fonte: Elaboração própria

Os resultados não se diferenciam muito dos apresentados acerca da *concepção de inclusão*. Algumas opiniões se repetem, como a obrigação, o dever, assim como a insegurança e a formação insuficiente do professor ou a incapacidade dos alunos de

aprenderem. Há também algumas colocações sobre a impossibilidade de inclusão ou necessidade do atendimento segregado (APÊNDICE C).

Concorda-se com Rossato e Leonardo (2018) ao afirmarem que é preciso discutir e não dissimular as desigualdades, as contradições da sociedade capitalista sob a ideologia neoliberal e reconhecer que embora os alunos com deficiência estejam matriculados nas classes comuns, eles permanecem à margem do processo de ensino-aprendizagem, da apropriação de diferentes e significativos saberes que são fundamentais para sua autonomia. Tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica explicitam a “necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção, isto é, da posse privada dos produtos do trabalho humano, no que se inclui o produto do trabalho intelectual” (MARTINS, 2015, p. 272) condições estas que, em uma sociedade de classes, criam condições desiguais de humanização.

Além disso, se os professores e os gestores acreditam que a inclusão é apenas uma questão de dever e direito, então por que haveria interesse em garantir condições para sua efetivação?

Como afirma Martins, “A humanização dos indivíduos não resulta de determinantes evolutivos naturais nem se identifica com o simples pertencimento destes à vida social” (p. 271). Concorda-se com a autora, ao afirmar que com base nas teorias da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, na educação escolar as transformações mais marcantes estão na formação da consciência do indivíduo, na formação dos processos superiores, majoritariamente na condução de seu autodomínio.

Afirmar que o psiquismo humano é histórico e cultural significa compreender que o desenvolvimento da personalidade tem seus limites dados pelo avanço da sociedade e, neste sentido, como afirma Martins (2015), a maior contribuição da educação escolar à transformação social é a formação de indivíduos que possam intencionalmente modificá-la.

Nessa perspectiva, as aulas de educação física, a partir da cultura corporal, pode humanizar se

(...) pelo conhecimento clássico, pelas atividades principais, elevar a capacidade teórica, desenvolver, portanto a sua personalidade, sendo capaz de entender como nos tornamos seres humanos e quais as possibilidades do vir-a-ser onde prevaleçam os sentidos lúdicos, éticos e estéticos humanizantes (DUARTE, 1993, 2004) dos elementos que compõem a cultura corporal e não os agonísticos, competitivistas,

individualistas, narcisistas como é hegemônico na atualidade. (TAFFAREL, 2014, p. 133)

#### ***4.6. Dificuldades encontradas ao ministrar aulas nas turmas em que há alunos com deficiência***

Os pesquisadores (48,48%) também questionaram as principais dificuldades encontradas pelos professores, quando ministram suas aulas em turmas em que há a presença de alunos com deficiência e/ou necessidades especiais. O quadro 12 aponta estas dificuldades.

Quadro 12: Principais dificuldades apontadas Informações a partir do texto do pesquisador, as falas dos professores estão disponíveis no Apêndice D	
Abreu (2009)	Insegurança, medos, receios e incertezas em lidar com a inclusão, limitação da formação inicial e necessidade de formação em serviço. Um cotidiano escolar caracterizado pela rotina de aulas sobrecarregadas de atividades, que estavam desconexas (ensaios para festa junina, preparação para jogos escolares)
Fiorini (2011)	Sobre existir ou não dificuldades, a autora identificou 9 concepções a partir da fala dos seus participantes: 1) em função da participação em “treinamentos e capacitações” não há dificuldade; 2) a dificuldade é “passar” o conteúdo de aula para esse o aluno; 3) a dificuldade está na descontinuidade do trabalho realizado com o aluno com deficiência, isto é, devido ao fato de não trabalhar anualmente com um aluno com deficiência; 4) a inexperiência, devido tanto à idade quanto à inexperiência docente em ministrar aulas para alunos com deficiência; 5) a dificuldade está no próprio professor, isso porque transmite aos seus alunos com deficiência que está inseguro; 6) a ação docente é falha frente à inclusão, pois o professor não “busca o que está faltando”; 7) o fator “tempo” é um empecilho para a prática mais adequada, havendo por parte do professor uma ausência de tempo para organizar uma aula adequada; 8) que o aluno com deficiência, devido às suas características e comportamentos, é a dificuldade a ser enfrentada, e 9) o professor encontra dificuldade por não haver um “assistente” que o auxilie no trabalho com o aluno com deficiência, dentro, e principalmente, fora da quadra.
Fiorini (2015)	A autora identificou oito categorias relatadas pelos professores atribuídas: 1) à formação inicial e continuada; 2) à questão administrativo-escolar; 3) ao aluno; 4) ao diagnóstico; 5) à família; 6) ao recurso pedagógico; 7) à estratégia de ensino; 8) à EF como disciplina curricular.
Francisco (2011)	As dificuldades apontadas foram em relação ao não desenvolvimento do aluno, a falta de concentração, a ausência de cadeiras especiais para os cadeirantes e as salas superlotadas.

Frank (2017)	Barreiras atitudinais, resistência dos demais alunos. Especificamente sobre a deficiência física, os participantes apontam a restrição motora, acentuando a limitação física dos alunos, apontam também a dificuldade e o receio em saber qual seria a possibilidade de seu estudante, o que ele seria capaz de fazer e, por fim, a resistência da família.
Mahl (2012)	Os participantes citaram as limitações e dúvidas se de fato estão conduzindo as aulas da maneira adequada, falta de materiais, as características dos alunos e sua proporção em sala de aula, carga horária excessiva, dificuldade de formação continuada, e 5 dos professores citaram que um dos fatores limitantes e dificultadores de suas práticas pedagógicas é a Proposta Curricular do Estado de SP que precisam seguir, justificando pela inviabilidade de aplicabilidade dos conteúdos contemplados.
Mahl (2016)	Dúvidas se estão realmente conduzindo suas aulas da maneira desejada ou idealizada, falta de materiais e locais apropriados para a aula de educação física, as características dos alunos e sua proporção em sala de aula, a carga excessiva de trabalho, a falta de apoio da gestão das escolas e da família, a dificuldade de formação continuada.
Marques (2013)	Os professores apontam para o número excessivo de alunos por turma em processo de inclusão do aluno com deficiência, carência nos recursos humanos e estruturais, falta de materiais adequados, ausência do acompanhamento e incentivo familiar na educação das crianças, pouco vínculo com a família, falta de formação continuada dentro da rede de ensino.
Michiles (2018)	Falta de estrutura física e materiais adequados, falta de apoio durante as atividades, descaso por parte da secretaria municipal de educação.
Oliveira (2009)	Preconceito dos outros alunos em relação aos que apresentam deficiências, dificuldades em ensinar aqueles que têm deficiência, falta de infraestrutura, salas superlotadas, falta de orientações e capacitações sobre o tema, falta de materiais pedagógicos, falta de formação no curso de graduação.
Quedas (2015)	A autora questiona sobre a dificuldade em relação ao aluno com autismo; os professores apontam a agressividade, os momentos de crise e a agitação do aluno, a dificuldade em realizar um trabalho sequencial para a sala, a falta de comunicação com o aluno, a sala superlotada, a falta de interesse da escola na discussão da inclusão e das estratégias para inclusão, e a falta de formação pedagógica em relação ao autismo e outros transtornos.
Sanches Júnior (2009)	O autor não questiona diretamente as dificuldades, mas sim o que seria necessário para melhorar a qualidade do processo de inclusão; nesse segmento, o autor não separa os respondentes, assim, os professores e gestores apontam a necessidade de melhoria do preparo profissional; do suporte pedagógico, de infraestrutura, de recursos e de apoio profissional, posteriormente, o autor complementa que os professores de educação física concentram suas dificuldades em como lidar com grupos grandes heterogêneos e a questão do suporte pedagógico, recursos e apoio profissional, e que somente em segundo plano aparece a questão da falta de conhecimento específico.
Souza (2009)	Não há apoio efetivo do sistema, como apoio técnico, cursos, formação em serviço e específico ao atendimento de determinados alunos com deficiência. Não há suporte da escola e a formação dos professores é precária.
Souza	Dificuldade em ter informações a respeito do aluno, a necessidade de

(2008)	aproximação com a família, a falta de preparo (formação), de espaço físico e de materiais (o único material que a professora afirma ter são duas bolas, estando uma delas furada).
Toloi (2015)	A autora agrupou as dificuldades nos seguintes temas: 1) Acesso ao diagnóstico; 2) Planejar as aulas; 3) Conteúdo Programático; 4) Execução da aula; 5) Barreiras Arquitetônicas e Administrativas; 6) Inclusão Escolar; 7) Participação nas aulas; 8) Ações da família; 9) Relação com outros profissionais; 10) Formação dos professores de educação física.
Valverde (2011)	As dificuldades relatadas foram organizadas pelo autor em 6 categorias: Preconceito dos amigos (30%); Ensinar conteúdos da educação física que exigem muito movimento (20%); Baixa autoestima do aluno deficiente (10%); Dificuldade de conhecer as possibilidades do aluno com deficiência (10%); Transporte da criança durante as aulas (10%); Salas muito cheias (10%). Entretanto, o autor aponta que, ao questionar as facilidades encontradas, há também 30% dos professores que apontam a colaboração dos demais alunos como fator facilitador.

Fonte: Elaboração própria

As dificuldades apontadas pelos professores, a nosso ver, podem ser agrupadas em:

- *dificuldades estruturais* - não possuir material, especialmente material adaptado, local de trabalho sem condições de uso ou com sérias limitações estruturais que dificultam ou impossibilitam o trabalho e/ou o acesso dos alunos, e a superlotação de turmas;
- *dificuldades pessoais* - inseguranças, medos, não se sentir capaz, falta de experiência, nível de stress, falta de vontade e até mesmo o próprio entendimento de que não se esforça para buscar formas de se aprimorar;
- *dificuldades pela condição da deficiência* (entendemos aqui como inerentes ao aluno) - problemas/dificuldades de locomoção, falta de concentração, deficiência intelectual, deficiência física, autismo, agitação, agressividade, limitação, precisam de mais atenção, problemas de socialização, o aluno não se acha capaz de participar, diversidade muito grande, aluno não evolui;
- *dificuldades causadas por terceiros* - preconceito dos alunos sem deficiência, ausência da família, omissão dos gestores, falta de professores especializados; falta de cuidadores, imposição governamental para o convívio social, falta de diagnóstico; e,

- *dificuldades da educação física* - valorização do treinamento e, por conseguinte, dos resultados, cobranças de desempenho, concepção de que é só esporte, a prática esportiva restrita a futebol e voleibol, vivências de determinados conteúdos da educação física.

A experiência docente acompanhando estágios supervisionados e as práticas de ensino nas escolas nos permite afirmar que, de forma geral, as dificuldades *estruturais*, as *da educação física* e as *causadas por terceiros* acontecem também em boa parte das aulas desta disciplina nas escolas públicas brasileiras. O que se aponta é que estas características não são exclusividade das aulas em turmas em que há alunos com deficiência e /ou necessidades especiais, e deste modo, entende-se que não justificam a exclusão desses alunos.

A educação física comparada aos demais componentes curriculares da escola está relegada a segundo plano, muito em virtude da dicotomia corpo e mente (primazia pelos conteúdos intelectuais e não corporais), o entendimento de que a mesma se limita à prática esportiva, o que gera a forte pressão para participação de eventos competitivos promovidos muitas vezes pelo estado ou município e a necessidade de resultados, sem desconsiderar, claro, o histórico militar, tecnicista, higienista que até hoje ainda estão presentes em *quadra*. Além disso, o professor não recebe materiais específicos nem adaptados para que desenvolva suas aulas. As questões de preconceito apontadas também ocorrem com frequência, e não só pela deficiência, mas por obesidade de alguns, pouca habilidade motora de outros, por ser mulher, por ser negro, entre tantas outras formas de discriminação também presentes de forma geral nas aulas de educação física. A ausência da família, a omissão de gestores também são queixas comuns, independente de haver ou não indivíduos com deficiência na aula/escola.

As dificuldades pela *condição da deficiência*, em nosso entendimento, estão determinadas pela concepção de deficiência que os professores possuem: um sujeito biológico, que precisa se desenvolver para aprender, mas que devido à deficiência, o que implica dizer, às suas *dificuldades, restrições, características físicas, intelectuais, motoras e sensoriais* não conseguirá desenvolver e nem aprender, e por este motivo será relegado a segundo plano, não só pelo professor, mas pela sociedade em geral, que ainda olha para esse indivíduo como incapaz. Aliada a essa concepção, como afirmado anteriormente, está a crença de que para o indivíduo com deficiência basta a

socialização, ou ainda a perspectiva de assistencialismo e religiosidade que muitos compactuam e que muitas vezes servem para mascarar a exclusão.

Em relação às *dificuldades pessoais*, compreende-se que parte delas ocorrem em virtude das demais, ou seja, não ter apoio dos gestores ou materiais (sejam eles adaptados ou não) pode comprometer a atividade docente, também é comum a cessão do horário da educação física para outras atividades. Um trecho do trabalho de Abreu (2009) demonstra uma situação ocorrida que se sabe frequente nas escolas: “O professor Arthur relatou que planejar é importante, mas que outras prioridades surgem e que esses momentos sempre são utilizados em outras atividades da escola, como treinamento desportivo, ensaios de danças, preparativos para eventos etc.” (p. 84) em outro momento o autor relata: “**As aulas dezesseis e dezessete** foram radicalmente prejudicadas pelos ensaios de quadrilha e pela rotina de organização da festa junina. Mais uma vez as aulas de educação física seriam secundarizadas para atender à necessidade da escola.” (p. 91, grifo do autor). Abre-se parênteses para apontar que em muitas escolas, na chamada “semana de provas” é no horário da aula de educação física que se aplicam as avaliações das demais disciplinas, além do fato de que é o professor de educação física e também seus estagiários que devem aplicar e fiscalizar a execução das provas. Esse quadro de interferências externas dificultam o planejamento e organização dos professores podendo potencializar as dificuldades pessoais.

Entretanto, entende-se que o professor de educação física precisa atuar na escola além do momento de suas aulas, como participar e ter voz, por exemplo, nas reuniões pedagógicas, de planejamento e de pais, momentos em que poderia defender a necessidade de planejamento dessas atividades, a ocorrência das mesmas em outros horários (e não nas aulas de educação física) ou ainda, se o professor entender que esse *evento* pode se tornar um dos conteúdos a serem ministrados na aula de educação física, que seja planejado, sistematizado e organizado pelo professor e não à sua revelia. Nos trabalhos avaliados há professores que apontam que se sentem completamente isolados ou sozinhos no ambiente escolar e, neste sentido, entende-se a não ocupação deste espaço por ele e a discriminação e secundarização deste componente curricular. É preciso salientar que não se pode ignorar o fato de que muitas vezes o professor, para ter um salário minimamente adequado às suas necessidades, precisa trabalhar em duas, três escolas, o que dificulta sua participação no ambiente escolar além da sua carga horária de sala de aula. Por fim, as dificuldades pessoais apontadas tratam das inseguranças,

mas ao mesmo tempo trazem o reconhecimento de alguns que de fato não se aprimoram para seu trabalho docente.

Mauerberg-deCastro e colaboradores (2013) realizaram um estudo com grupos de estudantes universitários de educação física, com experiência na educação física adaptada (participaram durante 1 ano do Proefa) e professores das escolas municipais de Rio Claro, SP, separados em grupos com e sem experiência em educação inclusiva. Buscaram avaliar as atitudes dos professores e dos futuros professores de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência. A partir de seus resultados, os autores afirmam que

Embora os professores e futuros profissionais pareçam valorizar a importância da inclusão, a noção de auto eficácia é bastante resistente para mudar, mesmo quando estes indivíduos tenham participado de um longo período de treinamento que envolveu uma estratégia inclusiva complexa, tal como o modelo de colegas tutores. Nas escolas municipais, os professores estão incertos sobre suas competências em relação ao ensino de característica inclusiva. (MAUERBERG-DECASTRO et al., 2013, p.659, tradução nossa<sup>m</sup>)

Os resultados do trabalho citado reforçam os achados desta tese em relação às dificuldades apontadas pelos professores, de não se sentirem capazes, ou de estarem inseguros para a efetivação da inclusão nas escolas. Os autores concluem que os professores da rede de ensino de Rio Claro, SP,

(...) independente de suas experiências com educação inclusiva, ainda estão, em sua maioria indecisos sobre os benefícios da inclusão. A ausência de diferenças entre os professores com experiência e sem experiência em educação inclusiva reforça a noção de que o conhecimento e as experiências conseguidas através do período de treinamento **não garantem atitudes positivas com relação à inclusão**. (MAUERBERG-DECASTRO et al., 2013, p. 660)

Estas conclusões, a nosso ver, reforçam a ideia de que a forma como se entende o indivíduo e a maneira como se compreende a relação deste com o mundo pode ser fundamental para mudanças nas atitudes dos professores com relação à sua atividade docente em turmas em que há alunos com deficiência e/ou necessidades especiais.

Compreende-se que os dados produzidos pelo trabalho de Mauerberg-deCastro e colaboradores não podem ser generalizados, mas estes dados, somado ao fato de que nenhum dos 33 trabalhos avaliados neste estudo apontam que a inclusão tenha ocorrido de forma efetiva, dão indícios de que a formação na graduação (como está constituída

hoje) e os cursos de formação continuada não têm sido totalmente efetivos para que a inclusão aconteça.

As dificuldades apontadas pelos professores são reais e podem limitar o trabalho do professor, mas entende-se que as mesmas não são impeditivas.

#### 4.7. Adaptação de conteúdos

Outro ponto comum entre os trabalhos (33,33%) é o questionamento aos professores se eles acreditam ser necessário fazer adaptações dos conteúdos, da metodologia ou das estratégias de ensino das aulas de educação física quando suas turmas têm alunos com deficiência. O quadro 13 agrupa estes resultados.

Quadro 13: Sobre a necessidade de adaptação de conteúdo/metodologia/estratégia de ensino Informações a partir do texto do pesquisador, as falas dos professores estão disponíveis no Apêndice E	
Bonato (2009, p.96)	<i>Adaptação das atividades</i> - 18 Professores utilizam a adaptação das atividades para o atendimento desses alunos. <i>Nenhuma estratégia diferenciada</i> - 7 Professores responderam que não utilizam nenhuma estratégia diferenciada. <i>Auxílio dos colegas</i> - 6 Professores responderam que contam com o auxílio dos colegas de classe. <i>Atividade individualizada</i> - 5 professores responderam que fazem uso de atividades individualizadas para atender esses alunos.
Cataldi (2013)	A autora analisou as atividades realizadas pelos professores em um curso de capacitação e propôs 4 categorias – 1) aquelas que utilizam as regras das atividades/esportes originais ou com pequenos ajustes (sem influenciar o rendimento de qualquer um dos participantes); 2) aquelas que utilizam as regras com algumas modificações no regulamento (para aumentar a participação das pessoas com deficiência quando estas possuem capacidades diferenciadas); 3) aquelas que utilizam as regras da atividade física e do esporte adaptado para todos; 4) aquelas que utilizam regras da atividade física e do esporte original para pessoas sem deficiência e da atividade física e do esporte adaptado para pessoas com deficiência. Os resultados (832 atividades analisadas) apontam: categoria 1 - 71,15%; categoria 2: 7,57%; categoria 3: 28,36%; categoria 4: 4,68%. A autora aponta que as atividades dão indícios de dificuldade de compreensão sobre os princípios da inclusão e sua forma de ser aplicada nas aulas de educação física.
Costa (2015)	A autora avaliou as adaptações nos elementos curriculares básicos, que ela considerou: objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. No discurso os

	<p>participantes reconhecem a necessidade de adaptações curriculares para a inclusão, especificamente para estudantes com DV, dando ênfase à utilização de recursos específicos, adaptação de recursos, ajuste da estratégia de ensino, emprego do colega tutor, ajuste na instrução, na complexidade da tarefa, nas regras, na adaptação do espaço físico e nos benefícios do esporte adaptado como conteúdo curricular. Acrescentam ainda que a necessidade de adaptações está condicionada ao nível de deficiência e à condição de adaptação à deficiência que o estudante se encontra. Entretanto, na observação, a autora identificou que 2 professores não fizeram nenhuma adaptação e que 1 professora, embora tenha adaptado, o fez de forma ampla, antes de ao menos realizar modificações mais amenas. A autora aponta o pouco preparo desta professora para o ajuste curricular às necessidades do estudante (DV). Assim afirma que identificou poucas adaptações curriculares nas instituições analisada e as mesmas devem ser vistas com cautela, pois a modificação dos conteúdos convencionais para os esportes paraolímpicos e adaptados, como ocorrido na aula de uma professora, podem gerar dois aspectos negativos: rejeição do estudante com deficiência e comprometimento do repertório de aprendizagem.</p>
<p>Filus (2011)</p>	<p>Sete professores (53,8%) afirmaram que são necessárias modificações na metodologia, citando que é proposta atividade diferenciada para o aluno com deficiência e são necessárias adaptações. Dois professores (15,3%) afirmaram que as modificações dependem da aula proposta e da deficiência do aluno e 4 professores (30,7%) afirmaram não haver necessidade de modificações na metodologia, apenas adaptações nas atividades. A autora chama a atenção de que a grande maioria fala em adaptações das atividades, porém discordam sobre modificações na metodologia.</p>
<p>Fiorini (2011)</p>	<p>A autora buscou a concepção de estratégias de ensino dos professores. Identificou: 1) é a “forma” de você dar aula, é “adaptar”; 2) o professor não precisa mudar um conteúdo, mas precisa ter estratégias para “passar” esse conteúdo; 3) é preciso ter estratégias de ensino, mesmo que não se saiba ao certo qual; 4) há estratégias de ensino específicas para aulas prática, assim como para aulas teóricas. Para as aulas práticas os professores mencionaram: aluno com deficiência auditiva: 1) fazer o movimento e o aluno “observa”; 2) solicitar o auxílio de um colega da turma para acompanhar o aluno com deficiência; 3) comunicar os exercícios e os alunos fazem a leitura labial, e 4) planejar as atividades “1 e 2” caso a primeira não funcione. Aluno com deficiência visual: 1) solicitar o auxílio de um colega para acompanhar; permitir que o aluno “ache o seu caminho”, ao invés de adaptar algo em função dele; 3) planejar uma atividade para que todos possam participar ao invés de fazer algo isolado para o aluno com deficiência; 4) utilizar um apito que “funciona como atenção” para interromper a atividade e explicar o que está ocorrendo para o aluno com DV; 5) realizar uma “sondagem” das habilidades motoras do aluno; 6) realizar um trabalho de conscientização de toda a classe, para que haja “respeito”, “carinho” e “aproximação” dos alunos sem deficiência para aqueles com deficiência. Deficiência física: 1) solicitar auxílio de um colega de classe para acompanhar; 2) realizar um trabalho de conscientização para que os alunos sem deficiência entendam que o aluno com deficiência “também faz parte da classe”, e 3) disponibilizar jogos de tabuleiro para que o aluno com deficiência jogue enquanto os demais fazem a atividade na quadra. Para as aulas teóricas foram</p>

	identificadas seis ações: deficiência auditiva: 1) “passar” o conteúdo na lousa, conversar de frente para o aluno e “falar pausadamente” e 2) trabalhar sempre com a intérprete de Libras na sala. Deficiência visual: 1) “ditar” o conteúdo ao invés de escrever na lousa.
Frank (2017)	Há adaptações das atividades e dos recursos materiais e há relatos de situações em que os professores individualizavam o atendimento de acordo com as particularidades dos seus alunos.
Gomes (2012)	3 professores propõem atividades específicas para seus alunos com deficiência intelectual, dois deles desenvolvem atividades que o aluno possa realizar, evitando que ele se ache excluído, e um deles propõe ao aluno ações de organização de materiais, junto ao professor e auxílio com atividades de fácil compreensão. Em relação aos professores que possuem alunos com deficiência física, dois deles estimulam a realização de atividades que os alunos sejam capazes de realizar e de cunho inclusivo, em que os outros alunos possam ajudar, caso haja necessidade, evitando assim a exclusão. Em relação aos alunos com deficiência auditiva, os professores afirmam que realizam atividades de fácil compreensão, e estimula a prática da leitura labial com o aluno. Outro professor afirma que desenvolve atividades explicativas com maior cuidado, de forma mais objetiva e gesticulando, pois não conhece outro meio de comunicação, informando que sente a necessidade do professor de libras em aula. Um terceiro professor aponta que desenvolve atividades com materiais coloridos, e que sugeriu aos alunos da turma que ajudassem mais ao aluno com deficiência auditiva. Em relação aos professores de alunos com deficiência visual, um professor afirmou desenvolver atividades levando em consideração o espaço limitado que tem, solicita auxílio dos outros alunos. Outro professor afirma que adota em suas aulas atividades com materiais específicos, especificamente que produzam som. Um terceiro professor afirma que desenvolve atividades sem risco. E um professor que afirma realizar atividades em que ele possa vender os olhos dos demais para que os alunos sintam a mesma dificuldade que o aluno com deficiência sentiu.
Mahl (2012)	A autora observou que quatro professores realmente planejam suas aulas com antecedência e destes, três realizavam visíveis adaptações/adequações das atividades, objetivando a participação de todos, especialmente dos alunos com deficiência. Estes mesmos participantes apresentavam sistematização das aulas. Um dos participantes abordou apenas um conteúdo em todas as aulas, não havendo planejamento prévio. Além disso, verificou-se que este professor não abordava os conteúdos propostos pelo Caderno do professor do Estado de SP. Outro participante passou 6, das 8 aulas observadas, sentado na arquibancada, preenchendo livros de chamada. Não havia orientação por parte do professor, nas outras duas observações o professor transcreveu na lousa o conteúdo do Caderno do Professor, mencionando que tal atividade era um castigo em virtude dos alunos não ficarem quietos. Entretanto a autora ressalta que estes dois professores afirmaram preparar as aulas visando a participação de todos os alunos.
Michiles (2018)	Ambos relataram não elaborar nenhum tipo de ação ou estratégia para o desenvolvimento das aulas. A autora, por observação, afirma que ambos não elaboraram nenhum plano com adaptações ou estratégias para o seu trabalho.
Souza (2008)	A professora afirma que ao receber um aluno com deficiência, seu procedimento é conhecer sobre a deficiência e que o plano de aula é normal,

	mas sempre dá mais atenção ao aluno com deficiência, procurando fazer com que o mesmo se sinta uma pessoa normal. A professora acredita haver uma metodologia especial para ensinar os alunos com deficiência, a depender da necessidade especial que ele tenha, afirmando que a aula é a mesma, mas a maneira que trabalhará com ele é diferente.
Toloi (2015)	A autora afirma que é notório que os professores apresentam muitas dificuldades para planejar e não preparam a aula para incluir o aluno com deficiência. Alguns participantes entendem que ao incluir o aluno com deficiência pode-se causar danos para os alunos sem deficiência. A autora também pontua que no discurso dos professores parece que as atividades vão acontecendo no decorrer da aula, sem muitos critérios, para depois se pensar no que vai ser realizado. Alguns professores insistem em dizer que o aluno com deficiência não acompanha o conteúdo, a autora afirma que muitas vezes estes se baseiam na concepção médico-psico-pedagógica e não apresentam flexibilidade curricular. Alguns vinculam a possibilidade de alcançar os objetivos da aula com alunos com deficiência, somente através da presença de um cuidador.

Fonte: Elaboração própria

Alguns resultados referentes às falas dos professores deixam clara a contradição entre o discurso favorável à inclusão e a prática da exclusão.

A participante do estudo de Costa (2015), por exemplo, se posiciona favorável à inclusão (APÊNDICE E), afirmando que esta é fazer com que o aluno faça parte da aula, sem diferenciá-lo, mas claramente exclui, ao afirmar *esta aula eu vou dar para os alunos NORMAIS*, afirmando que passará a dividir as aulas, uma sendo inclusiva e na outra, o aluno com deficiência deverá se retirar para fazer outras atividades, estudar para prova ou jogar no computador.

O mesmo ocorre com um dos participantes do estudo de Michiles (2018), que aponta que a inclusão é de grande importância, acredita que ela ajuda o desenvolvimento do aluno para ele *não ficar ocioso em casa*, mas também afirma que não faz nada para incluir, a aula *é para os alunos regulares sem deficiência* (APÊNDICE E).

Embora não se tenha o posicionamento frente à inclusão dos participantes de Bonato (2009), fica claro na fala de um dos professores que a exclusão é fato, ao afirmar que *as aulas não têm modificações nem adaptações. O que os alunos conseguem fazer dá certo, senão ficam excluídos* (APÊNDICE E). Além disso, o professor complementa que isso vale para os outros alunos que não possuem deficiência, ou seja, este professor não demonstra interesse que seus alunos de fato aprendam, tendo em vista que se eles não conseguem fazer “é problema deles”. Em outros discursos, fica subentendida a não

efetivação da inclusão, caracterizada pelos trabalhos individualizados, ou pela retirada do aluno com deficiência do espaço coletivo da aula: *alterno atividades adaptadas com o grupo e atividades individuais; procuro integrá-la às atividades e quando não é possível passo atividades mais simples que ela realiza ao lado da quadra; em certos momentos eu não conseguia adaptar. Então eu tinha que fazer um trabalho separado.* Estes e vários outros exemplos encontrados no Apêndice E apontam que os alunos com deficiência, embora na escola, estão à margem do processo pedagógico.

Outro ponto que se entende relevante é a presença ainda muito forte dos esportes no relato dos professores sobre suas práticas. Algumas falas apontam: *eu aplico esses esportes, além dos outros, tipo como iniciação esportiva (...) também dou o esporte adaptado.* Os esportes paraolímpicos também são mencionados - vôlei sentado, futebol de 5 e futebol vendado, ou ainda relatos como: *tem horas que eu percebo que eles não querem colocar o X no time deles, porque ele é café com leite* (APÊNDICE E). Compreende-se que os esportes são um dos componentes da cultura corporal, assim como os esportes adaptados. Desta forma, estes conteúdos devem fazer parte das aulas de educação física, assim como as danças, as ginásticas, as lutas, a capoeira, entre outras, mas o que se vê é que essas outras possibilidades nunca são citadas como conteúdos trabalhados nas aulas. Neste sentido, concorda-se com a afirmação de Taffarel de que o conhecimento relacionado às modalidades esportivas e ao treinamento esportivo ainda prevalece nos cursos de formação dos futuros professores de educação física no Brasil (TAFFAREL, 2012), o que parece influenciar a escolha dos conteúdos de ensino desses profissionais.

Taffarel, ainda sobre os conhecimentos tratados na escola, afirma que há uma negação de alguns conteúdos, como a ginástica, que está desaparecendo das aulas de educação física. Como afirma a autora, essa negação não está somente na boa vontade ou não do professor, mas também na reestruturação do mundo do trabalho, de forma que, na escola capitalista, “trabalhadores cada vez mais escassos, para empregos mais escassos, facilmente substituídos por máquinas, não necessitam compreender o que significa a ginástica na história da humanidade” (TAFFAREL, 2009, p.3).

Também chama a atenção o não planejamento das aulas. Mahl (2012) aponta que durante as suas observações identificou que um dos participantes abordou apenas um conteúdo em todas as aulas, não havendo planejamento; outro professor passou 6 das 8 aulas observadas no preenchimento de livros de chamada, sem orientar as aulas. Michiles (2018) também afirma que os participantes de seu estudo não elaboraram

nenhum plano com adaptações ou estratégias para o seu trabalho. O mesmo é citado por Toloi (2015) sobre a dificuldade de planejamento e a não preparação de aulas para incluir. Entre os relatos de seus participantes, chama a atenção as falas: *eu não mudo minhas aulas de Educação Física pela inclusão e (...) vai acontecendo conforme eu vou na aula, ali no momento sabe, na prática que eu vou vendo como é que faço, como é que eu vou adaptando, ali na prática (...)* (APÊNDICE E).

Como citado anteriormente, o conhecimento a ser apropriado pelos alunos na escola deve ser organizado e sistematizado. Como afirmam Soares et.al. (2012, pp. 40-41) o conhecimento deve “possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada”. Os autores complementam que o ensino da educação física também tem sentido lúdico, que deve incitar a criatividade humana “à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no do lazer” (p.41). Assim como afirma Taffarel (2009, p. 3) não se deve negar ao aluno um conhecimento “socialmente elaborado, historicamente acumulado, e que deve ser criticamente ensinado, criativamente praticado, ludicamente exercitado”. O que se vê a partir dos resultados das pesquisas analisadas é que estas características estão sendo negadas aos alunos de forma geral, mas especialmente àqueles que têm alguma deficiência. Isso reforça o já apontado por Rossato e Leonardo (2018), que é preciso reconhecer que os alunos estão matriculados em turmas regulares, mas permanecem à margem do processo de apropriação dos saberes fundamentais para sua autonomia.

O relato do professor participante da pesquisa de Gomes (2012), que afirma que *o aluno com retardo mental é tão comprometido que muitas vezes eu estou falando e ele não entende (...)*, ou do participante da pesquisa de Fiorini (2011) que afirma que nas aulas teóricas o aluno *viaja, não aproveita*, demonstram a concepção dos professores acerca da deficiência intelectual (APÊNDICE E). Vygotsky (1987) aponta pesquisas que mostram que “o desenvolvimento das operações motoras deve ocorrer e deve de fato aparecer como uma das áreas centrais de compensação para o retardo mental” (p. 130). Neste sentido, ao isolar os alunos com deficiência intelectual, os professores acabam por diminuir ainda mais as suas possibilidades de compensação ou de se desenvolver através dos caminhos indiretos.

Além disso, Vigotski complementa que algumas influências adversas durante o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual pode levar “àquelas características adicionais negativas que não apenas não o ajudam a superar seu retardo,

mas, ao contrário, agravam sua deficiência primária e sobrecarrega-o ainda mais” (VYGOTSKY, 1925/1987, p. 131). Acredita-se que esta afirmação possa ser considerada também para os outros tipos de deficiência. Quando os professores apontam que os próprios alunos com deficiência não se sentem capazes, se negam a participar da aula, nos faz pensar que é possível que esses indivíduos tenham vivenciado diversas situações de preconceito, discriminação e exclusão e por este motivo não *se atrevem* a expor suas *dificuldades*, especialmente, no caso da educação física, em que há muitas situações de competitividade ou ainda de exposição das habilidades motoras, o que pode gerar no indivíduo o medo, as retrações, o isolamento, e sua não exposição, criando problemas secundários à deficiência, muitas vezes entendidos pelos professores como causas diretas dela.

Como afirma Barroco (2007, p. 347) “os processos compensatórios podem ser impedidos por comportamento ativo ou passivo de seus mediadores mais próximos, que impulsionam ou limitam as ações da crianças.” Assim, a superação dos obstáculos encontrados pelas crianças com deficiência aumenta seu potencial e força, criando seu desenvolvimento.

Também se faz necessário apontar que alguns professores afirmam adequar suas estratégias e/ou conteúdos para favorecer a inclusão. Professores participantes dos trabalhos de Bonato (2009), Filus (2011), Fiorini (2011) e Frank (2017) afirmam fazer adaptações; entretanto, não houve observação das aulas destes professores por parte dos pesquisadores. Mahl (2012) e Tolo (2015) realizaram observação das aulas de seus participantes, concluindo que alguns planejam de fato a aula e procuram fazer as adaptações das atividades, mas outros sentem dificuldades para planejar e sem muito critério vão alterando as atividades durante a própria aula.

##### *5. Quanto às conclusões/considerações finais*

Algumas das conclusões das teses e dissertações foram colocadas em grupos de similaridades. Assim, o quadro 14 apresenta estes grupamentos.

Quadro 14: Conclusões/Considerações finais dos trabalhos	
Bonato (2009); Cataldi (2013); Ferreira (2016); Fiorini (2011); Francisco (2011); Oliveira (2009); Oliveira (2014); Pinto (2016); Quedas (2015); Souza (2009); Valverde (2011)	Sobre sua própria formação os professores relatam que a mesma é precária ou insuficiente, gerando insegurança, medo, aflição e despreparo.
Abreu (2009); Costa (2015); Michiles (2018); Souza (2009); Valverde (2011)	A escola e/ou o professor não fazem a flexibilização e adaptação curricular, do planejamento e da sistematização dos conteúdos e das aulas em turmas em que há alunos com deficiência e/ou necessidades especiais.
Costa (2007); Souza (2009)	As práticas dos professores são desprovidas de reflexão.
Francisco (2011); Marques (2013); Michiles (2018); Oliveira (2014); Sanches Júnior (2009); Souza (2009)	Os professores apontam que não há apoio do sistema.
Gomes (2012); Mahl (2012); Marques (2013); Quedas (2015); Sanches Júnior (2009); Souza (2009)	Os professores apontam que não há apoio das escolas.
Souza (2009); Souza (2013)	Os professores afirmam que não há trabalho colaborativo ou há dificuldade em implementá-lo nas suas escolas.
Filus (2011); Fiorini (2011); Frank (2017); Michiles (2018); Oliveira (2009)	Há resistência dos professores em se apropriarem ou ousarem no que se refere às práticas inclusivas, ou ainda há omissão dos professores quanto a esta prática.
Francisco (2011); Gomes (2011); Gomes (2012); Mahl (2012); Michiles (2018); Pinto (2016); Seabra Júnior (2012)	Os professores têm dificuldades em conceituar e caracterizar a deficiência ou têm pouco conhecimento da temática educação inclusiva ou ainda se distanciam da temática.
Mahl (2012); Valverde (2011)	Há um discurso favorável à inclusão, porém as práticas são excludentes.
Marques (2013); Quedas (2015)	Os professores apontam que há um distanciamento do professor de educação física da escola – estão isolados ou desconectados do resto da escola.
Costa (2015); Gomes (2011); Gomes (2012)	O grau de limitação está relacionado ao nível de inclusão e participação ou ainda, se a deficiência não afeta a motricidade então não há interferência na didática das aulas.

Frank (2017); Mahl (2012); Sanches Júnior (2009)	Há luz no fim do túnel: alguns professores conseguem manter sua prática pedagógica dentro dos padrões desejados ou acreditam na viabilidade do processo de inclusão.
--	--

Fonte: Elaboração própria

As informações do quadro 14 apontam que em 33% dos trabalhos há a indicação de que a formação não é suficiente ou é precária, o que justificaria a insegurança e o medo dos professores. Além disso, em 27,27% dos trabalhos os professores apontam que não há apoio do sistema e nem das escolas. Conceituar ou caracterizar a deficiência foi apontado como dificuldade em 21,21% dos trabalhos. Há resistência dos professores em se apropriarem ou ousarem em relação às práticas inclusivas em 15,15% dos trabalhos. Em relação à flexibilização, adaptação curricular, planejamento e sistematização dos conteúdos, 15,15% dos autores afirmam que seus participantes não o fazem. Em 9,09% dos trabalhos concluiu-se que o nível de inclusão e participação está relacionado ao grau de limitação. Em menor proporção, estão os 6,06% que afirmam que as práticas dos professores são desprovidas de reflexão; que apontam a dificuldade ou a inexistência de trabalho colaborativo na escola; que apresentam discurso favorável à inclusão, mas tem práticas excludentes; e, que há um distanciamento do professor de educação física da escola.

Somente em 9,09% dos trabalhos, os pesquisadores apontam que alguns professores conseguem manter a prática pedagógica dentro dos padrões desejados ou acreditam na viabilidade da inclusão.

Entende-se que algumas considerações finais são *únicas*, de acordo com os objetivos, mas trazem apontamentos importantes para discussão.

Francisco (2011) aponta que os professores entendem que a não participação da família é um fator limitador da inclusão.

No trabalho de Freitas (2012), os professores se posicionaram desfavoráveis à inclusão.

Bonato (2009) tinha como premissa que professores participantes de cursos de formação continuada teriam práticas diferenciadas; entretanto, a autora concluiu que não houve diferença no desenvolvimento do trabalho daqueles que participaram de cursos de formação, quando comparados aos que o fizeram.

Também optou-se por acrescentar algumas considerações feitas pelos pesquisadores após as intervenções por eles propostas.

- 1) Houve sistematização e planejamento favorecendo a participação de todos (ABREU, 2009);
- 2) O trabalho colaborativo e a aproximação com a universidade favorecem a inclusão (FERREIRA, 2016);
- 3) As análises permitiram confirmar o valor do ensino colaborativo como estratégia inclusiva, melhorando a interação dos professores, possibilitando a reflexão sobre o planejamento, o envolvimento dos professores formados há mais tempo, e a construção coletiva de um objetivo comum (OLIVEIRA, 2014);
- 4) A tecnologia Assistiva e o curso de formação fundamentado nas demandas dos professores foi uma ação de sucesso (FIORINI, 2015);
- 5) Apesar da literatura apontar que mudanças estão ocorrendo nas últimas décadas, os resultados mostram que os professores de educação física participantes da pesquisa não são influenciados a ter atitudes favoráveis à inclusão (FREITAS, 2012);
- 6) A intervenção possibilitou a construção e a reconstrução coletiva de saberes sobre a inclusão, contribuindo para as ações cotidianas dos participantes (MAHL, 2016);
- 7) As rodas de conversas favoreceram o diálogo sobre o cotidiano escolar, buscando a melhoria das condições de trabalho (MARQUES, 2013);
- 8) O uso do videogame favoreceu a participação de todos os alunos da turma nas aulas de educação física; especificamente sobre o aluno com deficiência é possível afirmar que as aulas foram inclusivas, pois ainda que houvesse a necessidade de auxílio, ele realizou todas as atividades como os demais (SILVA, 2014);
- 9) O grupo de formação ajudou a implementar mudanças na prática docente (SOUZA, 2013);
- 10) A tutoria melhorou o nível de participação dos alunos com deficiência (SOUZA, 2008);

- 11) Após a formação, os professores afirmaram que a experiência com esse tema foi positiva e que o trabalho colaborativo e a tecnologia Assistiva se mostraram um caminho para inclusão (TOLOI, 2015);

Os trabalhos de Bonato (2009) e de Freitas (2012) corroboram os achados de Mauerberg-deCastro et.al. (2013), abordado anteriormente, de que conhecimento e experiência, conseguidas através de treinamento, não garantem atitudes positivas em relação à inclusão, o que parece demonstrar que há um longo caminho a ser trilhado, tanto no que diz respeito às reformulações do currículo de formação do professor de educação física, quanto das estratégias de formação continuada.

Os trabalhos que buscaram intervir concluem, em sua maioria, que após a intervenção houve mudanças acerca da reflexão, da sistematização dos conteúdos, e das possibilidades de inclusão, melhorando a participação dos alunos. Entretanto, salienta-se que estes resultados são imediatos, ao final da formação; não se sabe o quanto de fato essas práticas permanecem no dia a dia, na sala de aula do professor.

Exceção se faz ao trabalho de Freitas (2012) que indicou que as “ações desenvolvidas não provocaram alterações nas atitudes desses professores”. A autora afirma ainda que as análises dos seus dados apontam que o discurso para a inclusão está presente por força de leis, mas no caso dos seus participantes, os mesmos não são favoráveis à participação dos alunos com deficiência na rede regular de ensino. Esta mesma contradição foi identificada e citada anteriormente, em outros trabalhos.

***6. Conceito/Concepção de deficiência apresentado pelos professores pesquisadores***

Os resultados apresentados e discutidos até este momento abordaram principalmente a perspectiva dos professores participantes das pesquisas. Além das perspectivas deles, estabeleceu-se o objetivo de compreender que conceitos ou concepções de deficiência estão presentes nos textos dos autores das dissertações e teses. Assim, elaborou-se o Quadro 15, no qual estas informações são apresentadas.

Quadro 15: Conceito/Concepção de deficiência apresentado pelos professores pesquisadores

Autores	Conceito (grifo nosso)	Observações e/ou Complementações
Costa (2007, p.26)	a partir da definição de Omote, 1990, define deficiência <b>“pela natureza da relação estabelecida entre a deficiência e a pessoa que a considera como atributo, existem diferentes interpretações conforme os grupos sociais e a época em que as relações ocorrem”</b> .	Perspectiva Social
Souza (2009, p. 32)	a partir da definição de Godoy, 2002 – “o conceito de aluno com deficiência passou de uma definição generalizada, na qual todo deficiente era considerado louco, oligofrênico e idiota, para uma definição mais específica, afirmando que a pessoa por portar uma deficiência, não pode ser considerada socialmente incapaz. <b>Ela pode estar em desvantagem social em relação ao seu semelhante</b> ”	Entendemos não ser o conceito de deficiência, mas de <i>aluno com deficiência</i> . Também numa perspectiva Social
Abreu (2009, p.15)	A partir da definição de Chicon, 2004 – “modelo no qual <b>a sociedade é chamada a reconhecer que precisa se adaptar, se modificar para atender às necessidades de seus cidadãos e não o contrário</b> ”	Não é o conceito de deficiência, mas o autor defende que passamos de um entendimento do modelo médico de deficiência para um modelo social.
Oliveira (2009, p.15 e p.30)	“Considera-se deficiência toda <b>perda ou anormalidade</b> de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica <b>que gere incapacidade para o desempenho de atividade</b> , dentro do padrão considerado normal para o ser humano. (Decreto nº 3.298, de 20 dezembro de 1999)”	Embora a autora tenha trazido a definição legal de deficiência (Decreto), em uma perspectiva biológica, ao longo do texto, demonstra outra concepção, como no exemplo: <b>“Não ver somente a deficiência, mas o sujeito constituído por afetos e potencialidades”</b>
Sanches Júnior (2009, pp. 31,32)	Embasado nos documentos elaborados por organizações de saúde, como por exemplo, a OMS: “Deficiência: <b>qualquer perda de função psicológica, fisiológica ou anatômica que caracterize anormalidades, quer temporárias ou permanentes em membros, órgãos ou estruturas do corpo, inclusive os sistemas próprios da função mental</b> ”.	Perspectiva biológico/médica. O autor afirma que esta abordagem sintética, abrange de forma suficiente as questões da PCD e PNE em relação às questões aparentes da deficiência, mas que deixa de fora questões não aparentes nas necessidades educativas, como a obesidade, baixa experiência motora, timidez, entre outras.

Valverde (2011)	Não define <i>deficiência</i> , utiliza os documentos da Política Nacional de Educação Especial para definir alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.	Perspectiva biológico/médica. O autor traz em seu texto os conceitos e classificações de cada deficiência (transtornos globais, deficiência intelectual, síndrome de down, surdez, paralisia cerebral, espinha bífida, entre outras).
Francisco (2011, pp. 18, 19, 20)	Baseado na legislação (Decreto 2009 que promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência) “[...] <b>são aquelas que têm impedimentos</b> de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, <b>os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas</b> (BRASIL, 2009).”	Este documento traz uma perspectiva que procura juntar as questões biológicas às sociais. O autor, baseado em Mazzotta, afirma que é importante “destacar que <b>a pessoa com deficiência não pode ser confundida como a própria deficiência</b> , mas deve ser <b>compreendida como um ser humano comum, que pode apresentar uma dificuldade em determinados momentos, relacionada à deficiência</b> ”. Entretanto, o autor também apresenta as definições da OMS, da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência de 1999 e da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) – documentos com definições de perspectiva médico/biológica
Gomes (2011. p, 24, 68)	“As deficiências, em geral, apresentam <b>manifestações muito peculiares em cada indivíduo</b> . Elas possuem uma série de <b>características gerais e outras mais específicas que variam de pessoa para pessoa</b> . Essa pluralidade encontrada nas suas manifestações pode dificultar o diagnóstico, ainda mais quando consideramos que as características que um indivíduo apresenta na infância podem se modificar ao longo do seu crescimento, levando ao entendimento que o diagnóstico inicial estava errado.”	Perspectiva Social, a autora afirma, a partir de alguns autores que é necessário “ <b>considerar os sujeitos com deficiência em suas especificidades, valorizando suas potencialidades, respeitando seus limites e garantindo igualdade de oportunidades para o exercício da cidadania.</b> ” A autora também aponta que “o termo ‘deficiência’ não é muito bem aceito socialmente, pois, no senso comum, deficiência aparece como oposto de eficiência e sinônimo de incapacidade, invalidez.”
Mahl (2012, p.37)	A partir da Política de Educação Especial considera: “alunos com deficiência aqueles que <b>têm impedimentos</b> de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, que <b>em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.</b> ”	A autora também traz a definição de alunos com transtornos globais do desenvolvimento, e alunos com transtornos funcionais, aponta que as definições “ <b>não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões</b> . Considera-se que <b>as pessoas se modificam continuamente transformando o</b>

		<b>contexto no qual se inserem.”</b>
Souza (2013, p.14, 15)	““Pessoa com deficiência” passou a ser a expressão adotada contemporaneamente para designar esse grupo social [alunos da Educação Especial], apresentada pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Essa expressão foi consagrada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, <b>objetivando humanizar a denominação, pois ser “pessoa com deficiência” é, antes de tudo, ser pessoa humana”</b> .”	Fazendo citação a Silva (2006), o autor complementa que “A condição das pessoas com deficiência é um terreno fértil para o preconceito em razão de um distanciamento <b>em relação aos padrões físicos e/ou intelectuais que se definem em função do que se considera ausência, falta ou impossibilidade”</b>
Marques (2013, p.21)	Apresenta o modelo social, embasado em Carvalho (2011), para compreender a deficiência: “se desloca a concepção de deficiência da pessoa para sua interação na sociedade. Desta forma, a explicação médica para a desigualdade mostra-se insuficiente para se compreender as relações entre pessoas, entre elas e o meio ambiente e entre elas e as regras de convívio estabelecidas.”	Perspectiva social.
Tebaldi (2014, p.33)	A autora traz algumas definições; entre elas: “ <b>Perda ou anormalidade</b> de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de <b>uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais</b> . Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.”	A autora também traz definições como a da ONU – “o termo deficiente remete a uma <b>“pessoa incapaz de conduzir sua própria vida devido a deficiência”</b> a autora aponta, embasada em Silva (2011) que: “ <b>As diferenças/deficiências são geradas de acordo com o meio em que se vive</b> , você se tornar diferente ou deficiente, em comparação aos demais, seja no domínio motor ou afetivo”
Silva (2014, p.15)		A autora não define deficiência, mas aponta ao longo do texto, baseado em Fernandes e Venditti Jr (2008) que <b>“as definições e conceitos em relação à deficiência são fundamentais para conhecer e entender melhor a questão do aluno público-alvo da educação especial, mas isso não deve moldar e pré-julgar as limitações dos alunos com deficiência e sim orientar os profissionais nas potencialidades e</b>

		<b>possibilidades desse alunado.</b> ” Embasada em Diehl, 2008 complementa “que as definições auxiliam o profissional no trabalho com as pessoas com deficiência, na escolha das atividades que elas possam realizar, <b>de acordo com suas potencialidades.</b> ”
Costa (2015)		A autora traz a definição de deficiência visual – temática alvo de seu estudo; baseada em diferentes autores afirma que: “deficiência visual pode ser definida em linhas gerais, como a perda parcial ou total da visão, em ambos os olhos, mesmo dispondo do melhor auxílio ou correção óptica (como a utilização de óculos e lentes de contato) e cirúrgica.” “De acordo com a perspectiva educacional, é considerado cego o estudante cujo processo de aprendizagem baseia-se na utilização do sistema Braille.” Já os estudantes com baixa visão, são aqueles que mesmo usando o auxílio do recurso óptico, necessitarão utilizar-se de estratégias visuais compensatórias, recursos (ópticos ou não) e modificações ambientais durante o seu processo educacional”. A autora também aponta que a classificação da deficiência visual pode ocorrer a partir de perspectivas legais, educacionais, esportivas e médicas e traz detalhes dessas classificações.
Pinto (2016, p. 36)	Baseada em Fontes (2009) define pessoa com deficiência: “são aquelas que apresentam algum tipo de <b>limitação física, cognitiva, sensorial ou de desenvolvimento genético</b> , voltando-se também para aquelas <b>com transtornos severos de comportamento (autismo e psicoses) e altas habilidades</b> que não necessariamente possuem necessidades educacionais específicas, ou seja, mais patológico do que educacional.”	A autora também define aluno com deficiência: “pessoa com deficiência matriculada regularmente na rede de educação básica”
Frank (2017, pp. 17, 44)	O autor afirma: “O fato de ter uma deficiência, seja qual for, <b>traz como consequência estigmas sociais, tais como o da incapacidade ou de dependência</b> . Sem dúvida, a deficiência implica em alguma limitação, <b>mas o potencial da pessoa pode ser desenvolvido quanto às múltiplas possibilidades de</b>	O autor também aponta que: a “Educação Física colabora com o exercício da cidadania, <b>fortalecendo e humanizando</b> as relações vivenciadas no ambiente escolar. Além disso, <b>as limitações da deficiência não podem ser um impedimento para expressar potencialidades e aprendizagens motoras</b> ”.

	<b>descobertas.”</b>	
Michiles (2018, p.19)	“Durante muito tempo, a deficiência foi definida a partir de avaliações médicas e psicológicas que mediam o nível de inteligência e desenvolvimento do indivíduo. Os estudos acerca da educabilidade do deficiente abriu espaço para novas concepções sobre a deficiência, <b>ampliando sua compreensão não apenas no aspecto biológico, mas também em seu aspecto social.</b> ”	A autora complementa: “as discussões sobre a inclusão escolar centram-se no respeito às diferenças como características inerentes ao indivíduo, tendo como mote de reflexão o direito de todos à educação.”
Souza (2008, p. 12)	A partir de Omote, 1996, a autora afirma que: “A questão de conceituarmos a deficiência seria compreender que a <b>pessoa com deficiência é uma condição de ser, isto é, ela não é a deficiência e, sim, uma pessoa que está nesta situação.</b> ”	Também utiliza uma citação de Ferreira e Guimarães (2003) acrescentando que: “ <b>o sentido da deficiência, na vida de uma pessoa, é o resultado do entrelaçamento de sua história pessoal com o meio social onde vive. Sobre o indivíduo considerado deficiente incidirá o estigma da ‘incapacidade’ do impedimento, da ‘invalidez’. Recairá sobre ele o fardo da opressão e da impotência</b> ”.
Filus (2011, p.30)	Ao abordar a nomenclatura, afirma: “adotamos neste trabalho o termo “pessoa com deficiência”, pois consideramos que o fato da pessoa ter uma deficiência não a caracteriza enquanto ineficiente, <b>apenas quer designar uma condição.</b> Acreditamos que este termo seja bem compreendido por toda a sociedade e principalmente não busca amenizar o problema encontrado, mas sim enfrentá-lo como ele é, <b>aceitando e respeitando a condição de cada um.</b> ”	
Seabra Júnior (2012, p.32)		O autor não define deficiência, mas afirma: “Enfatizamos, ainda, como importante ponto de reflexão acerca deste estudo que <b>independentemente da expressão ou termo que adjective a Educação Física – ‘inclusiva’, ‘para todos’ ‘multicultural’ ‘adaptada’ ou necessidades especiais – ou o conceito de deficiência, a realidade que se pretende abordar e discutir, na perspectiva de causar modificações, é aquela que inibe e/ou dificulta o acesso do aluno a cultura corporal de movimento.</b> ”
Gomes (2012, pp. 29, 30, 31)	Define a partir de manual elaborado pela Comissão de Estudos para inserção da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho em 2001: “ <b>perda ou anormalidade de</b>	A autora destaca, a partir de Carmo (1989) que “no passado se confirma a exclusão de corpos deficientes, historicamente renegados, inferiorizados, subestimados, estigmatizados por

	<b>uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado para o ser humano”</b>	décadas”. Acrescenta, baseada em Rechinelli, Porto e Moreira, 2008, que por outro lado, “no presente, se evidencia a eficiência desses corpos desde o momento em que lhes são dadas oportunidades de participação. No futuro, presumem-se corpos diferentes, respeitados em sua complexidade, compreendidos como seres humanos que, em sua totalidade, pensam, sentem, aprendem, se deslocam pelo movimento no tempo e no espaço com uma intenção, vivem a própria história em busca da superação, transcendendo a cada oportunidade vivida.”
Toloi (2015, p.63)		Não define deficiência, mas trata da Tecnologia Assistiva a partir da Classificação Internacional de Funcionalidades, o que denota uma perspectiva médico/biológica. “A Classificação Internacional de Funcionalidades define o termo como <i>Tecnologia de Assistência</i> e se refere a qualquer equipamento, produto ou tecnologia que tenha sido adaptado para melhorar a funcionabilidade de uma pessoa com deficiência ou incapacidade.”
Bonato (2009) Fiorini (2011 e 2015) Freitas (2012) Borgmann (2013) Cataldi (2013) Quedas (2015) Bezerra (2010) Oliveira (2014) Mahl (2016) Ferreira (2016)	Não apresentam definição	Nestes trabalhos, os autores, de forma geral, apresentam o conceito de Educação Especial e/ou Inclusiva, especialmente definindo quem compõem o público alvo desta modalidade, utilizando para tal a legislação brasileira, mas sem conceituar a deficiência.

Fonte: Elaboração própria

Fazer a leitura das concepções de deficiência, inseridas nos textos dos autores, que, sabe-se, vão muito além de um ou outro parágrafo, permite identificar que há um constante ir e vir, de forma que são usadas definições de deficiência com características puramente biológicas, ou com uma base social, mas que, ainda assim, apontam para a *falta*, o *impedimento*. Por outro lado, há o reconhecimento de que o indivíduo com deficiência *é mais, é sujeito de afetos, cheio de potencialidades*, e que a deficiência se dá *pelos relações com o mundo, num dado momento histórico*.

A nosso ver, a perspectiva do *modelo social* avança para o entendimento acerca do indivíduo com deficiência, quando comparada à perspectiva biológica; entretanto, esse modelo ainda trata de *interação social* e não da *constituição do indivíduo como ser social*. De forma similar, Nascimento e Dantas (2009, p.148) apontam que “mais do que reconhecer a existência do meio social no processo de desenvolvimento do homem, no processo de sua humanização, é preciso explicitar o papel desse social para seu desenvolvimento”, neste sentido, a partir da teoria histórico-cultural, o meio social não vai influenciar, mas possibilitar o desenvolvimento. Desta forma, parece que ainda carecemos entender a deficiência a partir de uma perspectiva de constituição do sujeito, numa sociedade que se estrutura em classes.

É preciso compreender que o desenvolvimento biológico da criança e a sua constituição como ser social não são processos independentes e nem ocorrem de forma paralela, mas dialeticamente. À medida que o ser humano vai se apropriando e se objetivando na história do gênero humano, indiferente da classe social a que pertença, pode auxiliar na construção de uma sociedade mais igualitária (ROSSATO; LEONARDO, 2018).

Em um comparativo, entre as concepções de deficiência dos professores de educação física e as dos professores/pesquisadores, parece-nos que o segundo grupo avança na compreensão de que o indivíduo com deficiência precisa ser olhado a partir das suas potencialidades, de que é necessário buscar estratégias para o desenvolvimento do mesmo, e de que o mesmo é capaz de aprender. Independente se o aluno tem ou não uma condição de deficiência, a educação deve levar este aluno às suas máximas possibilidades de desenvolvimento.

Embora desde a década de 1980 haja na educação física um movimento para mudança na compreensão do ser humano, o que os resultados desta tese apontam é que na escola ainda se mantém uma visão biológica de indivíduo. O que implica dizer que, o

professor entende que o aluno, em virtude de sua deficiência, não se desenvolverá e, conseqüentemente, nesta perspectiva, não aprenderá. Por outro lado, nas pesquisas analisadas neste trabalho, identificam-se alguns movimentos na mudança de compreensão do indivíduo e posicionamentos mais críticos começam a aparecer, como apontado anteriormente, a partir de trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação em Educação e não em educação física.

Além disso, entende-se que, antes de se pensar estratégias pedagógicas de inclusão, a educação física ainda precisa compreender que a forma como se concebe o desenvolvimento humano determina as relações com a aprendizagem, ou seja, *se e como* ela pode interferir nesse desenvolvimento (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013). Neste sentido, concorda-se com o entendimento das autoras de que

a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é uma questão central para a prática pedagógica, sobretudo porque nos remete às questões relacionadas a *o que* ensinar (os conteúdos), *como* ensinar (o modo de organizar o ensino) e *porque* ensinar (a finalidade da educação escolar). (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p.417)

Como afirma Taffarel, pensar a formação dos futuros professores (entende-se que também nos cursos de formação continuada) requer uma teoria do conhecimento que explique como o ser humano aprende.

As teorias de aprendizagem sócio-históricas deixam claro que o ser humano aprende pela atividade e nas relações com a natureza e os demais seres humanos. A aprendizagem decorre de sucessivas aproximações aos objetos, com o desenvolvimento de atividades principais que permitirão a apropriação deste objeto no pensamento. Estas sucessivas aproximações requererão instrumentos de pensamento e instrumentos de pesquisa. Requer que os conteúdos sejam organizados, sistematizados e distribuídos dentro de tempo pedagogicamente necessário para a sua apropriação e objetivação por todos, sejam portadores de deficiência ou não. (TAFFAREL, 2014, p. 131)

Não se pode desconsiderar o que aponta Duarte (2016, p.16) acerca do ensino dos conteúdos escolares e a formação/transformação da concepção de mundo: “É um erro e uma ingenuidade esperar mudanças imediatas e facilmente visíveis da visão de mundo dos alunos a partir de cada tópico dos conteúdos escolares” e entende-se que esperar estas mudanças imediatas na prática docente dos professores também se caracteriza por ingenuidade, mas este movimento precisa ocorrer.

Barroco (2007) aponta que Vigotski mostrou a possibilidade e a necessidade de se acreditar no homem, esteja ele em condição ou não de deficiência, além de se crer

numa outra forma de organização social, que não a de classes; entretanto, a autora complementa, a sociedade de classes até hoje interfere para que parte das pessoas tenham os atendimentos mais avançados e outras se mantenham no limite do primitivismo.

### ***7. Respondendo aos Objetivos***

Após a apresentação e discussão dos dados produzidos neste trabalho, busca-se neste momento, responder especificamente aos objetivos propostos.

Assim, o presente estudo teve como objetivos i) buscar compreender as concepções de deficiência, inclusão e aprendizagem dos professores de educação física que realizam aulas de educação física em turmas em que há a presença de alunos com deficiência através das pesquisas descritas em dissertações e teses publicadas no Brasil e as concepções/conceitos de deficiência utilizados pelos autores nos trabalhos; ii) identificar nesses trabalhos quais intervenções são desenvolvidas pelo professor de educação física para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física da educação básica em rede pública de ensino.

***Quanto à concepção de deficiência dos professores e dos professores pesquisadores.***

Os professores participantes nas pesquisas que compuseram os dados deste trabalho, de forma geral, apresentam uma concepção de deficiência pautada no senso comum e/ou em classificações médico/biológicas, algumas vezes com posturas preconceituosas. Está presente o discurso do normal/anormal que como apresentado no referencial teórico, estrutura-se de forma que um não existe fora do outro, assim como

se dá de forma contraditória mediante os interesses do estado neoliberal e as reivindicações sociais, ao mesmo tempo em que se busca a democratização da condição humana, a estruturação em classes não permite que isso ocorra.

Os professores pesquisadores, por outro lado, apontam uma perspectiva mais social de deficiência, embora haja no texto de alguns deles definições exclusivamente médico-biológicas. O que se apresenta na maioria dos trabalhos é a perspectiva biopsicossocial, a qual, embora avance frente às definições exclusivamente biologizantes, ainda se caracteriza por um modelo biomédico, o que leva ao entendimento, por exemplo, de que a incapacidade é “um problema do indivíduo”.

Na comparação de posicionamentos entre os dois grupos, para o primeiro parece distante a possibilidade de compreender que alunos com deficiência são capazes de aprender, que possuem potencialidades e de que ele (professor) deve, a partir de sua atividade docente, mediar o processo de aprendizagem destes alunos, para que possam se desenvolver.

### ***Quanto à concepção de inclusão***

O conceito de inclusão dos professores participantes está posto por força da lei. No discurso, os professores apontam a obrigação de incluir, afirmam o direito do aluno aprender, mas não se *veem capazes* de atingir tal objetivo, assim como não entendem que os alunos com deficiência tenham possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Alguns participantes sugerem que os alunos regulares perdem com a inclusão, visto que as aulas ficam *limitadas* em virtude da presença do aluno com deficiência, outros defendem que os alunos com deficiência devem ter atendimento especializado, em turmas especiais ou em escolas especiais. De certa forma, a concepção de inclusão dos professores se restringe à convivência social, em que, para o aluno com deficiência basta manter a convivência no ambiente da escola, o que caracteriza um processo de exclusão (do direito à aprendizagem) de fato imerso no discurso de inclusão.

Embora se tenha uma grande maioria de professores que se colocam como favoráveis à inclusão, foi possível verificar que há uma série de contradições identificadas na ausência de estratégias pedagógicas para o processo de inclusão, na exclusão dos alunos da aula, ou em atividades específicas de forma individualizada, algumas vezes fora do ambiente da aula de educação física.

Em síntese, os dados mostram um discurso favorável à inclusão, mas a justificativa de não realizá-la efetivamente devido às condições que “faltam” (formação, profissionais especialistas, estrutura e condições materiais da escola, família e, especialmente, as características inerentes à deficiência do aluno). Poucos são os participantes que buscam novas práticas, no âmbito da função propriamente docente, que permitam a concretização de uma real inclusão.

### *Quanto à concepção de aprendizagem*

Embora não apareça nos trabalhos o questionamento direto aos professores sobre suas concepções de aprendizagem, os relatos de alguns professores apontam para uma concepção que acredita na impossibilidade de aprendizagem, especialmente em relação aos alunos com deficiência intelectual e autismo. A partir do entendimento que a deficiência, para estes professores, está pautada em definições biologizantes, como citado anteriormente, implica dizer que a aprendizagem segue o desenvolvimento, assim, para estes professores o aluno não se desenvolve em função da deficiência que apresenta e, assim, não aprende.

Embora não tenha sido objetivo desta tese, entende-se que algumas considerações acerca da aprendizagem devem ser feitas a partir do texto dos professores pesquisadores. Os pesquisadores reconhecem a necessidade de heterogeneidade em salas de aula como forma de favorecimento à aprendizagem. Também apontam a necessidade e a importância da motivação e do respeito às características individuais, especialmente em relação aos diferentes ritmos de aprendizagem. O termo aprendizagem, presente nos textos, está principalmente relacionado às dificuldades e

distúrbios, mas o que mais chamou a atenção é a presença dos termos ensino-aprendizagem muito mais frequente do que aprendizagem e desenvolvimento. Entendemos que um **ensino** de qualidade, comprometido, deva gerar a **aprendizagem** e, por conseguinte, o **desenvolvimento**. No discurso dos professores participantes, de certa forma, estes termos não aparecem; parece que o ensino deixou de ter sua função ou devida importância.

De outro lado, para o professor pesquisador da educação física, talvez o termo desenvolvimento esteja restrito à concepção desenvolvimentista, e como tentativa de negação dessa concepção, ou por não apropriação de outro conceito de desenvolvimento que não através da concepção biológica, inata, não se associa o conceito de aprendizagem a ele. Neste sentido, reforça-se o que foi defendido anteriormente sobre a necessidade da educação física compreender o desenvolvimento humano e suas relações com a aprendizagem a partir da teoria histórico-cultural.

Tal concepção está pautada na fragilidade teórica encontrada nos trabalhos e apontada anteriormente neste texto.

#### *Quanto às intervenções desenvolvidas pelo professor de Educação Física para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas*

A maioria dos professores participantes nas pesquisas analisadas não adaptam suas atividades, nem tampouco planejam a mesma com antecedência. Poucos apontam especificamente o tipo de intervenção e os que o fazem indicam a alteração no tempo de atividade, na comunicação, a utilização dos colegas da turma para auxiliar, ou quando na presença do professor especialista/auxiliar ou cuidador, solicitam o auxílio do mesmo. Outra estratégia apontada foi a inserção dos esportes paraolímpicos para todos da turma; assim, desenvolveu-se o vôlei sentado, e o futebol vendado ou, ainda, outras atividades simulando a deficiência.

A pesquisa baseada em evidências numa perspectiva educacional, como descrito anteriormente, tem por objetivo fundamentar a tomada de decisões de novas

políticas ou práticas educacionais. Os resultados encontrados nesta tese apontam que, em todos os âmbitos, muito há que ser feito.

A inclusão está longe de ocorrer; os professores não cumprem seu papel docente e as políticas públicas de inclusão, embora ofereçam uma legislação que garanta o acesso, na realidade escolar, não se consegue efetivá-la de forma que um aluno com deficiência usufrua plenamente de seus direitos, isto é, o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Pode-se afirmar, ainda, que, no âmbito da educação física na escola, os alunos que não apresentam deficiência também estão à margem do seu direito a uma educação mais humanizadora.

Nos cursos superiores, há que se repensar a constituição do currículo de formação dos futuros profissionais/professores. A estruturação da disciplina de educação física adaptada (enquanto ainda seja necessária) deve ser pautada menos em conceitos médicos/biológicos e mais em compreensão de quem é o indivíduo com deficiência, de como se pode *favorecer* sua relação com o mundo através da cultura corporal; entretanto, temos que ter em vista que este componente curricular específico precisa deixar de existir, de forma que todo seu conteúdo seja trabalhado nos demais componentes curriculares.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2009, Taffarel apontou alguns problemas da educação física e barreiras para a legitimação da mesma no currículo escolar, quais sejam: “a persistência do dualismo corpo-mente”; “a banalização do conhecimento da cultura corporal”; “a restrição do conhecimento oferecido aos alunos”; “a redução do tempo destinado à Educação Física na prática escolar”; “a utilização de testes padronizados”; “a adoção da teoria da “pirâmide” como teoria educacional”; “a falta de uma teoria pedagógica construída como categorias da prática e a falta de uma reflexão aprofundada sobre o desenvolvimento da aptidão física e sua pretensa contradição com a reflexão sobre a cultura corporal” (TAFFAREL, 2009, pp. 11-12).

Dez anos após a publicação deste texto, as barreiras continuam presentes. Talvez, o único item que não tenha aparecido explicitamente nos trabalhos analisados nesta tese seja a utilização de testes padronizados; entretanto, indiretamente, os mesmos estão presentes na medida em que o aluno em condição de deficiência é avaliado por comparação de habilidades aos alunos sem deficiência, ou seja, ainda que o professor não aplique um teste padronizado, a avaliação dos discentes se dá mediante a sua performance motora ou *ausência* dela. Os demais itens apareceram e de certo modo parecem ainda mais evidentes quando se trata da educação física para alunos com deficiência em turmas regulares.

Os resultados encontrados e discutidos nesta tese apontam que a educação física tem um longo caminho a percorrer. No ambiente escolar, é preciso superar as práticas que segregam, que atribuem à educação física a função única e exclusiva de diversão, de atividade livre, de momento de recreação, de prática esportiva competitiva, de que é uma disciplina mais fácil porque não é preciso pensar, e de que os conhecimentos cotidianos pela experiência dos professores e/ou dos alunos como atletas ou praticantes de alguma modalidade específica sejam suficientes para ensinar ou bastam para aprender.

Não se pode desconsiderar as condições objetivas para o desenvolvimento da atividade docente desses professores. E, neste sentido, o Estado e a escola no papel de seus gestores têm fundamental importância, tanto no reconhecimento da relevância deste componente curricular, quanto da necessidade de dar voz ao docente, buscar estratégias que favoreçam a inclusão, como redução/adequação do número de alunos em sala; material para o desenvolvimento das atividades da cultura corporal, incluindo os materiais adaptados, a organização de encontros que permitam aos professores trocar experiências, planejar, construir sua práxis e refletir sobre ela, favorecer a participação dos docentes em cursos de formação continuada, a eliminação de barreiras arquitetônicas, entre outras possibilidades. Entretanto, salienta-se que o não atendimento dessas condições pode dificultar o trabalho do professor, mas não pode justificar os processos de exclusão.

Como campo de conhecimento, a educação física se mantém dividida entre a área da Saúde e a área da Educação. Ainda que a Licenciatura se mantenha na área da Educação, os referenciais teóricos utilizados são muito pautados nas questões da saúde, numa perspectiva biologizante. Assim, no que diz respeito aos cursos de formação, entende-se ser necessário: a apropriação de uma teoria pedagógica crítica, de conflito e não de consenso; uma reformulação, de forma que todos os componentes curriculares da cultura corporal tratem de suas especificidades para pessoas com deficiência; que as pesquisas em educação física escolar, a partir de um posicionamento de conflito, numa perspectiva de transversalidade; ofereçam aos futuros profissionais e aos atuantes, referenciais que lhes fundamentem sua práxis pedagógica.

O referencial teórico utilizado nesta tese nos permite compreender que a inclusão plena, numa sociedade estruturada em classes, não ocorrerá! Entretanto, enquanto docente, fica cada vez mais explícita a necessidade de criar estratégias para o máximo desenvolvimento possível do indivíduo, em condição ou não de deficiência, para que através de processos conscientes, estes ajam na direção da transformação da sociedade para uma que supere a divisão de classes, de forma mais humanizadora. Enquanto continuamos nesse sistema, as políticas públicas e as ações voltadas para a inclusão devem se manter; o trabalho docente deve buscar a transformação, mas sempre com o foco de que um dia essas discussões não sejam mais necessárias em um sistema mais igualitário.

Silva (2014c) defende a utilização de uma prática educativa baseada em evidências como forma de fundamentar a tomada de decisões de novas políticas ou práticas educacionais. Esta pesquisa, realizada através de uma revisão sistemática-integrativa, permitiu entre outras coisas sistematizar e avaliar criticamente o que se tem produzido acerca da inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física nas escolas públicas brasileiras. Há evidências que a inclusão não ocorre e está longe de ser alcançada nas aulas de educação física. Em nosso entendimento, isso se deve à concepção biológica de indivíduo que o professor de educação física ainda tem; às condições objetivas que impedem e/ou dificultam o trabalho docente em turmas em que há alunos com deficiência e/ou necessidades especiais, tais como a formação inadequada ou insuficiente, as barreiras arquitetônicas e atitudinais no ambiente escolar, a ausência de materiais (adaptados ou não), a não participação docente em outras atividades da escola, a alta carga horária dos professores para que se tenha um salário minimamente digno. Reiteramos que essas condições dificultam o trabalho docente, mas não podem ser justificativas para a exclusão de nenhum aluno.

Defende-se aqui que somente após a mudança das significações do professor sobre a deficiência, e, portanto, sobre o indivíduo e, por conseguinte, a aprendizagem e o desenvolvimento, é que a inclusão poderá deixar de ser “aceita” por força da lei e, então, poderemos pensar nas estratégias pedagógicas adaptadas e sistematizadas para as pessoas em condição de deficiência em salas regulares.

Neste sentido, o papel dos docentes nos cursos de formação de professores é essencial e, ainda que neste momento histórico-social do país, haja um movimento do governo e de sua equipe para o silenciamento das minorias, a imposição *da suposta neutralidade* nas salas de aula, a perseguição daqueles que se oponham, havemos que ser resistência.

O período de construção desta pesquisa, que compreendeu desde a entrada em um programa de Educação, o que foi pesado/difícil em termos de compreensão teórica para alguém que tem a formação de bacharel em educação física, e durante todas as etapas, como o cumprimento das disciplinas, a elaboração do projeto e a execução da pesquisa, a leitura dos trabalhos, dos posicionamentos dos participantes e dos professores pesquisadores, gerou uma grande turbulência de pensamentos. Turbulências que de acordo com o Dicionário Houaiss significa “ação ou comportamento caracterizado por perturbação da ordem, agitação, tumulto”; “ação ou comportamento

caracterizado por irrequietude, agitação ruidosa e desordenada”, e que na Astronomia, também de acordo com o dicionário, a turbulência é um “conjunto de fenômenos que agitam um meio atravessado por feixes luminosos que vêm formar a imagem dum astro [É um dos parâmetros que caracterizam a qualidade da imagem]” (HOUAISS, 2001, p. 2787).

Foram momentos, ora de pura revolta, ora de conformação e imobilização. Esta perturbação se deu tanto em relação aos questionamentos acerca de minha formação inicial, da minha área de atuação profissional, quanto dos resultados desta pesquisa. Neste momento, de encerramento deste processo, compreende-se o quanto esta turbulência foi necessária e, neste sentido, espera-se que mesmo diante de suas limitações, este trabalho possa perturbar e agitar os pensamentos e então contribuir para enxergar o quadro da inclusão nas aulas de educação física de forma mais nítida e a partir desta imagem que se possa pensar em estratégias para eliminar a exclusão tão presente nas aulas, visto que enquanto vivermos em uma sociedade organizada em classes, ela não será possível em plenitude.

E como não poderia ser diferente, o texto se encerra com as lindas palavras de Vigotski,

É possível que em breve, quando a pedagogia se envergonhar do conceito de “criança com deficiência”, como um defeito inalterável na natureza da criança. Uma pessoa surda que fala e uma pessoa cega que trabalha forem ambas participantes da vida no sentido pleno da palavra. Eles não se considerarão anormais e não darão a outros motivos para tal. É nossa responsabilidade garantir que uma pessoa surda, cega ou mentalmente retardada não seja deficiente. Só então essa noção que, por si só, é um verdadeiro sinal de nossa própria inadequação, desaparecerá. (VYGOTSKY, 1987, p. 83 tradução nossa<sup>n</sup>)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, J. R. G. **Inclusão na Educação Física Escolar: abrindo novas trilhas.** Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

ALMEIDA, S. H. V. **Psicologia Histórico-Cultural da Memória.** Tese [Doutorado]. Programa de Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade de São Paulo. PUC/SP, 2008.

AMARAL, L. A. DO. **Pensar a diferença/deficiência.** Brasília. Coordenadoria Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência: CORDE, 1994.

ANDERY, M. A. P. A.; SÉRIO, T. M. A. P. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883). In: ANDERY, M. A. et al. (Eds.). **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.** 16ª ed. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2012. p. 393–419.

ANDRÉ, M.; GATTI, B. A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução.** Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de dados. **Anais...Brasilia: 2008**

ASBAHR, F. S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é Manga, não Amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 33, n. 2, p. 414–427, 2013.

AZEVEDO, E. S.; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as Abordagens Pedagógicas em Educação Física. In: VI Semana de Educação de Cianorte/PR. **Anais...**, Sertãoópolis/PR: GrafCel - Artes Gráficas, 2000, v. 6, p. 201–208, 2000.

BARBOSA, D. G. et al. Análise Epistemológica de Teses e Dissertações de dois programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da Educação Física sobre Pessoas com Deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 285–298, 2016.

BARROCO, S. M. S. **A Educação Especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vigotski: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais.** Tese [Doutorado]. Universidade Estadual Paulista, Faculdades de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 44, p. 1–7, 1998.

BERNARDES, M. E. M. O Método de Investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 297–313, 2010.

- BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.
- BEZERRA, A. F. S. **Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de educação física**. Tese [Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, UNESP, 2010.
- BEYEA, S. C.; NICOLL, L. H. Writing an integrative review. **AORN JOURNAL**, v. 67, n. 4, p. 877–880, 1998.
- BONATO, N.A.M. **Inclusão escolar: um estudo da formação continuada dos professores de educação física na cidade de Araraquara-SP**. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009.
- BONETTO, P. X. R.; NEVES, M. R. DAS; NEIRA, M. G. O tratamento destinado às diferenças nos currículos desenvolvimentista, psicomotor e crítico da Educação Física. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 448–463, 2017.
- BORGMANN, T. **O ensino do esporte paraolímpico na escola a partir da visão dos professores - o caso do Goalball e do Voleibol Sentado**. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Faculdade de Educação Física, Unicamp, 2013.
- BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. D. A.; MACEDO, M. O Método Da Revisão Integrativa Nos Estudos Organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121–136, 2011.
- CATALDI, C. L. **Os caminhos percorridos pela Educação Física Inclusiva: uma reflexão a partir do perfil e propostas pedagógicas dos professores de educação física**. Dissertação [Mestrado]. Faculdade de Educação Física, UFJF, 2013.
- BRACHT, V. **Educação Física & Ciência: Cenas de um casamento** (in) feliz. 4ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação, 1961.
- \_\_\_\_\_. **Resolução n. 03, de 16 de junho de 1987. Conselho Federal de Educação. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena)**, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 1988.
- \_\_\_\_\_. **CNE/CEB n. 13/2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasil, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br>
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020**. 2 v. Brasília: Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2010.

BROOME, M. E. Integrative literature reviews for the development of concepts. In: RODGERS, B. L.; KNAFL, K. A. (Eds.). **Concept development in nursing: foundations, techniques and applications**. 2nd. ed. Philadelphia: WB Saunders Company, 2000. p. 231–250.

CARMO, A. A. **Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

CIRANI, C. B. S.; CAMPANARIO, M. D. A.; SILVA, H. H. M. DA. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, v. 20, n. 1, p. 163–187, 2015.

COSTA, C. M. **Inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de Educação Física: um estudo de caso**. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCAR, 2015.

COSTA, S. H. **Descrição das relações professor-aluno no processo de ensino inclusivo de educação física**. Dissertação [Mestrado]. Centro de Filosofia e Ciências Humana. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. **Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Unicamp. Campinas. Junqueira e Marin Editores, n. 3, p. 2882–2890, 2012.

DARIDO, S. **A Educação Física na escola: questões e reflexões**. Araras: Topázio, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

\_\_\_\_\_. Ensinar/Aprender Educação Física na escola: influências, tendências e possibilidades. In: DARIDO, S. C.; MAITINO, E. M. (Eds.). **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de formação: Educação Física. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 5–22.

DIAS, M. S.; SOUZA, N. M. M. A atividade de formação do professor na Licenciatura e na docência. In: MOURA, M. O. DE (Ed.). **Educação Escolar e Pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 183–210.

DUARTE, N. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski: polêmicas do nosso tempo**. 3<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FERREIRA, R. A. **Trabalho colaborativo na Educação Física escolar: estratégias para formação de professores de inclusão**. Tese [Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, UNESP, 2016.

FILUS, J. F. **Amarrações e arrumações na inclusão escolar do município de Hortolândia - SP**. Tese [Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 2011.

FIORINI, M. L. S. **Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do**

**aluno com deficiência.** Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Unesp, 2011.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada do professor de Educação Física em tecnologia assistiva visando a inclusão.** Tese [Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Unesp, 2015.

FRANCISCO, A. B. **Educação Física escolar para alunos com deficiência incluídos na rede estadual de ensino em São Paulo.** Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

FRANK, T. J. **O jogo de Fuzen como recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física.** Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Filosofia e Educação, UCS, 2017.

FREITAS, C. **Mudança de atitudes sobre inclusão em professores de educação física na rede pública de ensino.** Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação, Comunicação e Artes, UEL, 2012.

FRIZZO, G. F. E. Objeto de Estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. **Motrivivência**, v. XXV, n. 40, p. 192–206, 2013.

GALVÃO, C. M.; SAWADA, N. O.; TREVIZAN, M. A. Revisão Sistemática: Recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 12, n. 3, p. 549–556, 2004.

GARABITO, R. M. et al. Revisões Sistemáticas Exploratórias. **Medicina y Seguridad del trabajo**, v. 55, n. 216, p. 12–19, 2009.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa e no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 113, n. 113, p. 65–81, 2001.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em Educação: pontuando algumas questões metodológicas. **Nas redes da Educação. Revista Eletrônica**, v. 3, p. 1–9, 2006.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista.** São Paulo: Loyola, 1989.

GOELLNER, S. V. A Categoria da Atividade e suas implicações no Desenvolvimento Humano. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n. 2, p. 288–292, 1992.

GOMES, D. P. **Os sentidos da inclusão de alunos com deficiência no discurso dos professores de Educação Física.** Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Departamento de Educação Física, UFV, 2011.

GONDIM, A. E. **Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física escolar em escolas públicas municipais de Fortaleza (CE).** Tese [Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Departamento de Psicologia. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.

GUARESCHI, P. A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, B. (Ed.). **As artimanhas da exclusão: Análise**

psicossocial da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

HOUAISS, I. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

HUTZLER, Y.; SHERRILL, C. Defining Adapted Physical Activity. **Adapted Physical Activity Quarterly APAQ**, v. 24, n. 2003, p. 1–20, 2007.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Ed.). **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

KOLYNIK FILHO, C. **Educação Física: uma (nova) introdução**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2008.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da Relação recíproca entre Educação e Desenvolvimento da Personalidade (1956). In: LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. (Eds.). **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 4ª ed. São Paulo: Centauro Editora, 2005. p. 43–62.

LEAL, D. **Compensação e Cegueira: um estudo historiográfico**. Tese [Doutorado]. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP, 2013.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. (1959). In: LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. (Eds.). **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 4ª ed. São Paulo: Centauro Editora, 2005. p. 87–105.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

LOPES, R. R. **Concepções Científicas e Pessoais sobre a Educação/Formação Profissional: Contributos para a elaboração de um modelo teórico**. [Tese] Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2005.

MAHL, E. **Práticas pedagógicas dos professores de educação física frente à inclusão de alunos com deficiência**. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Centro de Educação e Ciências Humanas. UFSCAR, 2012.

\_\_\_\_\_. **Programa de formação continuada para professores de Educação Física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência**. Tese [Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Centro de Educação e Ciências Humanas, UNESP, 2016.

MALANCHEN, J.; ANJOS, R. E. O papel do Currículo escolar no desenvolvimento humano: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. In: ORSO, P. J. et al. (Eds.). **Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os Desafios de sua Institucionalização**. 1ª ed. Curitiba: Editora CRV, 2014.

MARINHO, V. **Consenso e Conflito: educação física brasileira**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Educação Física e Esportes), 2012.

MARQUES, A. E. **Rodas de conversa: uma proposta para aprimorar a prática docente em educação física escolar**. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCAR, 2013.

MARTINELLI, T. A. P.; MILESKI, K. G. Concepções pedagógicas de Educação Física: os conceitos de diferença e inclusão. **Práxis Educativa**. v. 12, n. 2, p. 395–413, 2017.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**. 1ª reimpressão ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MAUERBERG-DECASTRO, E. **Atividade Física Adaptada**. 2ª ed. Ribeirão Preto: Novo Conceito Editora, 2011.

MAUERBERG-DECASTRO, E. et al. Attitudes about inclusion by educators and physical educators: Effects of participation in an inclusive adapted physical education program. **Motriz. Revista de Educacao Fisica**, v. 19, n. 3, p. 649–661, 2013.

MELLO, S. A. A. Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Ed.). **Introdução à Psicologia da Educação: 6 abordagens**. 1ª ed. São Paulo: Editora Avercamp, 2004. p. 135–155.

\_\_\_\_\_. apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. DE L.; MILLER, S. (Eds.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2ª ed. Araraquara, SP e Marília, SP: Junqueira & Marin; Cultura Acadêmica, 2010, p. 181–192.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. Mayo-Agosto, p. 93–110, 2010.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. DE C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758–764, 2008.

MICHILES, R. K. S. **Atividades lúdicas na prática pedagógica dos professores de Educação Física no contexto da Educação Inclusiva**. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFAM, 2018.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 345–361, 2010.

MURTA, A. M. G. **Da atividade Prescrita ao Real da Atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade**. Tese [Doutorado]. Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

NOBRE, L. N.; FREITAS, R. R. A Evolução da Pós-Graduação no Brasil: Histórico, Políticas e Avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, v. 3, n. 2, p. 18–30, 2017.

OLIVEIRA, A. A. B. Metodologias Emergentes no Ensino da Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, PR. v. 8, n. 1, p. 21–27, 1997.

\_\_\_\_\_. A formação profissional em Educação Física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Eds.). **Formação Profissional em Educação Física: Estudos e Pesquisas**. Rio Claro, SP: Biblioética, 2006. p. 17–32.

OLIVEIRA, M. A. T. Existe espaço para o ensino de Educação Física na Escola Básica? **Pensar a Prática**, v. 2, p. 1–7, 1999.

OLIVEIRA, M.F.L. **Sentidos constituídos por professores de Educação Física frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência: um estudo em Psicologia da Educação**. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação. PUC/SP, 2009.

OLIVEIRA, P. S.; NUNES, J. P. S.; MUNSTER, M. A. V. Educação Física Escolar e Inclusão: uma revisão sistemática da produção discente na Pós-Graduação brasileira. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 570–590, 2017.

OLIVEIRA, V. M. **Ensino colaborativo e Educação Física**: contribuições à inclusão escolar. Tese [Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, UFU, 2014.

PALAFON, G. H. N. As Tendências Pedagógicas em Educação Física e sua Relação com as categorias Idealistas e Materialistas da História. **Motrivivência**, n. 1, p. 30–35, 1993.

PINTO, M. G. **Ensino Colaborativo**: uma estratégia pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Centro de Desportos, UFSC, 2016.

POMPEO, D. A.; ROSSI, L. A.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: Etapa inicial do processo de validação de diagnóstico de enfermagem. **ACTA Paulista de Enfermagem**, v. 22, n. 4, p. 434–438, 2009.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. Tese [Doutorado] Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, 2010.

QUEDAS, C. L. R. **O transtorno do espectro do autismo e a Educação Física escolar**: a prática do profissional da rede estadual de São Paulo. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2015.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. Políticas públicas de educação especial e o processo de escolarização das pessoas com deficiência: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. In: NEGREIROS, F.; ZIBETTI, M. L. T.; BARROCO, S. M. S.

(Eds.). **Pesquisas em Psicologia e políticas educacionais:** desafios para enfrentamentos à exclusão. Curitiba, PR: CRV. Coedição: Tresina, PI: EDUFPI, 2018.

SANCHES JÚNIOR, M.L. **Uma leitura da questão da deficiência e da inclusão no ensino municipal de Hortolândia:** olhares e ações da docência de Educação Física e de seus pares. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Faculdade de Educação Física, Unicamp, 2009.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração : uma proposta para a educação física de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, v. 22, n. 1, p. 5–23, 2008.

SANTOS, J. M. F. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para inclusão. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Eds.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. 2ª ed. São Paulo, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação Brasileira:** Estrutura e Sistema. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Eds.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAWAIA, B. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Ed.). **As artimanhas da exclusão:** Análise psicossocial da desigualdade social. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011a.

\_\_\_\_\_. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (Ed.). **As artimanhas da exclusão:** Análise psicossocial da desigualdade social. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011b.

SEABRA JÚNIOR, L. **Educação Física e inclusão educacional:** entender para atender. Tese [Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 2012.

SILVA, C. S.; DRIGO, A. J. **A educação física adaptada:** implicações curriculares e formação profissional. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2012.

SILVA, F. C. T. **Realidade Virtual não imersiva:** contribuição do jogo de videogame como recurso pedagógico nas aulas de Educação Física. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, UNESP, 2014a.

SILVA, F. G. A Educação Física Escolar e a Psicologia Histórico Cultural: possibilidades e desafios. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 27, n. 1, p. 108–126, 2016.

\_\_\_\_\_. **Os conceitos de Vigotski no Brasil: uma análise da produção divulgada nos cadernos de pesquisa.** Dissertação [Mestrado]. Programa de Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC/SP., 2003.

SILVA, M. C. F. R. A prática educativa baseada em evidências: contribuições na formação de docentes interdisciplinares. **Revista Interdisciplinaridade**, v. 1, n. 5, p. 25–30, 2014b.

SILVA, R. H. R. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Especial Brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 58, p. 78–89, 2014b.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, A.T. **Educação Física escolar e inclusão de alunos com deficiência: um estudo em escolas do ensino regular da Rede Pública Estadual de São Paulo.** Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. PUC/SP, 2009.

SOUZA, F. A. **Formação, Educação Física e Inclusão: compreendendo os processos inclusivos.** Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Centro de Educação Física e Desportos, UFES, 2013.

SOUZA, J. V. **Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física.** Tese [Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCAR, 2008.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, v. 8, n. 1, p. 102–106, 2010.

TAFFAREL, C. N. Z. Perspectivas e temas atuais da produção sobre corpo e cultura: indícios da realidade no contexto atual no âmbito da Educação Física. **Arquivos em Movimento**, v. 10, n. jan/jun, p. 122–137, 2014.

\_\_\_\_\_. **A prática pedagógica e a inclusão social.** Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=595>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e Saúde: um problema Histórico-Crítico.** II Congresso de Educação Física da Universidade Federal do Amapá e IV Congresso Norte Brasileiro de Ciências do Esporte. **Anais...Macapá: UNIFAP.** Disponível em: [www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?widtexto=1033](http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?widtexto=1033). Acesso em: 07/07/2017, 2012

\_\_\_\_\_. Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia de ensino Crítico-Superadora na Educação Física: Nexos e Determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 27, n. 1, p. 5–23, 2016.

TAFFAREL, C. Z.; ESCOBAR, M. O. **Mas, afinal, o que é Educação Física?**

**Reafirmando o Marxismo contra o simplismo intelectual.** 2009. Disponível em: <[www.rascunhodifital.faced.ufba.br](http://www.rascunhodifital.faced.ufba.br)>.

TANAMACHI, E. R.; ASBAHR, F. S. F.; BERNARDES, M. E. M. **As proposições de Vigotski para transformar o método de Marx no “Capital” que falta à Psicologia.** II Evento de Método e Metodologia em Materialismo Histórico Dialético e Psicologia Histórico-Cultural. 2013. **Anais...** Maringá: PR. Disponível em: [http://media.wix.com/ugd/dcac6b\\_c0334118df1543e28b04828283ef5341.pdf](http://media.wix.com/ugd/dcac6b_c0334118df1543e28b04828283ef5341.pdf). Acesso em: set. 2018, 2013.

TEBALDI, M. **Formação continuada em Educação Física e inclusão do deficiente no ensino regular sob a ótica de professores.** Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade. Instituto de Biociências de Rio Claro, UNESP, 2014.

TOLOI, G. G. **Formação de professores de educação física para inclusão educacional usando tecnologia assistiva.** Tese [Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, UNESP, 2015.

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma Psicologia Marxista.** 2ª ed. Maringá: Eduem, 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>, , 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Espanha. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>, , 1994.

VALVERDE, G. S. **A docência em Educação Física: atuação em meio inclusivo de professores ex-atletas e não atletas.** Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação, Comunicação e Artes. UEL, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L.S. Vigotski: sobre os fundamentos da Pedagogia.** (1934) Tradução e Organização: PRESTES, Z.; TUNES, E. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. (1933). In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Eds.). **Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem.** 16ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018. p. 103–117.

VIOTTO FILHO, I. A. T. Teoria histórico-cultural e suas implicações na atuação do professor de educação física escolar. **Motriz**, v. 15, n. 3, p. 687–695, 2009.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 474, p. 165, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **El significado histórico de la crisis de la psicología.** Obras Escogidas I. Madri, Espanha: Antonio Machado Libros, 2013.

\_\_\_\_\_. Research Method. In: **The History of the Development of the Higher**

**Mental Functions.** The collected works. V. 4. Disponível em: [www.marxists.org/archive/vygotsky/work/1931/research-method.htm](http://www.marxists.org/archive/vygotsky/work/1931/research-method.htm), 1931. p. 1–45.

\_\_\_\_\_. **The collected Works of L.S. Vygotsky. The fundamentals of Defectology (Volume 2). Abnormal Psychology and learning disabilities.**(1924-1931). New York: Plenum Press, 1987.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. **Tool and symbol in child development.** Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/tool-symbol.htm>. Acesso em: 05/08/2018, 1930.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Ed.). **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial da desigualdade social.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: update methodology. **Journal of Advanced Nursy**, v. 52, n. 3, p. 546–53, 2005.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – Sobre o conceito de deficiência dos professores participantes (grifo nosso)**

Francisco (2011)	<p>P1: “<b>Que sai do padrão</b>, né. Por exemplo, mental, <b>alguma coisa que ele não consegue seguir</b>, físico, também, mas que também não é uma coisa que impede de fazer nada”.</p> <p>P2: “É aquele indivíduo <b>que não, é não tem o mesmo, a mesma capacidade que um aluno</b>, é, vamos supor assim em seus níveis físicos, psico, é, até psicológicos, né? [...], ou seja, <b>ele difere muito de sua capacidade de interpretar as coisas</b>, né? E até realizar as tarefas, né? <b>Eles encontram muita dificuldade de tarefa junto com pessoas</b> que têm outro nível de capacidade”.</p> <p>P6: "... a deficiência é uma <b>mutilação de uma parte cerebral</b>, vamos assim dizê, onde a causa deixa sequelas. Algumas irreversíveis ou então a deficiência física, por exemplo, por atropelamento, ah por tombos, coisas desse jeito”;</p> <p>P10: "... eu <b>não tenho um conhecimento específico</b> a respeito de nenhum tipo de deficiência ou necessidade especial”.</p>
Gomes (2012)	<p>PR1 - [...] a deficiência para mim é quando a pessoa <b>tem dificuldade de entender</b> o que a gente fala, o que a gente pede. O meu aluno, por exemplo, consegue entender o que eu peço mas na hora de responder, <b>não tem habilidade suficiente</b> para. ... Ele tem síndrome de Down, aquela síndrome da criança da novela, mas ele estuda na mesma sala que as outras crianças que não tem e ele brinca assim como elas também.</p> <p>PR2 - [...] <b>deficiência é a dificuldade</b> que o meu aluno apresenta na hora de desenvolver uma atividade que eu solicito. Por exemplo, as vezes eu peço que eu peço que a turma realize uma atividade e <b>ele é o único que não entende e não consegue realizar</b>, porque não entendeu. Então deficiente é aquele que <b>não consegue captar um comando</b>.</p> <p>PR3 - [...] a deficiência do meu aluno é algo que eu sei que <b>atrapalha na vida dele</b>, mas que ele é capaz de superar. Eu olho muito para ele e vejo que ele tem força para viver, que tem garra e é capaz de superar o obstáculo que aparecer na frente.</p>
Gomes (2011)	<p>P1: “E ele é <b>até meio inteligente</b>, assim... pra matemática”</p> <p>P2: Uma pessoa com deficiência é uma pessoa <b>que tem alguma diferença</b>, né? Do comum, do que a gente considera comum. (...) Mas também tem as deficiências dos alunos ditos normais, né? (...) Mas quem não tem diferença? Quem é que é igual? (...)</p> <p>P4: Mas não é uma pessoa <b>que é anormal</b> não. É uma pessoa <b>normal com algum tipo de deficiência</b> qualquer.</p>
Mahl (2016)	<p>Maria: Para mim deficiência é <b>a falta</b> de alguma coisa <b>no corpo ou na mente</b>. Por exemplo a audição, as pernas, os braços, a visão, o pensamento racional.</p> <p>Ana: Fico pensando se todos nós não somos deficientes. Eu também tenho as minhas limitações, deficiências. Lógico que umas deficiências são complicadas porque precisam de adaptações diferentes da que eu precisaria. E na boa? A sociedade limita muito as pessoas porque não ajuda, não dá acesso e condições. Daí me pergunto se a pessoa é deficiente ou a sociedade que é.</p> <p>Carol: Deficiência <b>não é apenas a ausência</b> de algo. <b>É também a limitação</b>. No deficiente físico que é amputado pode faltar a perna, mas se ele tiver recursos essa falta será menor e se ele não tiver será limitado.</p> <p>Sofia: Concordo com o Paulo, mas nós também temos os deficientes mentais. Opa! Aprendi semana passada que não é mais deficiência mental e sim intelectual. Então, esse tipo de deficiência <b>afeta a mente, o pensamento</b>.</p> <p>Paulo: Deficiência é quando a pessoa é cega, surda, <b>tem dificuldades</b> para se locomover, como um cadeirante. Na verdade, deficiência é a falta <b>de algo</b> no corpo. O cego <b>falta</b> a visão, o surdo a audição, o cadeirante os movimentos das</p>

	pernas e assim vai.
Michiles (2018)	<p>Alex - Pra mim, é algo que acontece <b>naturalmente</b>. Que [...] aconteceu de, <b>geneticamente foi determinado</b> que sairia com essa, com aquela... então, na minha visão [...] <b>eu acho algo normal [...].Assim como eu vou lá na feira, tem uma laranja feia, uma laranja bonita.</b></p> <p>Gerson - Deixa eu ver [...] Deficiência é toda [...] <b>ela pode ser congênita ou adquirida</b> né? Seja ela deficiência física, mental, auditiva. Então [...] <b>tem uma perda</b> de [...]. Em relação a uma pessoa que [...] <b>atrapalha qualquer outra atividade porque tem essa perda</b> né? Seja ela como vou repetir de novo, congênita ou adquirida né? Então resume em <b>várias classificações</b>. Porque tem muitos que definem como deficiência mental ou física né? Só que elas esquecem das outras classificações.</p>
Seabra Júnior (2012)	Professores em diálogo 1, 2 7 - todos aqueles que trazem alguma <b>dificuldade</b> ou <b>deficiência</b> ... estes devem ser priorizados
Souza (2008)	Professora - “são os deficientes físicos, visuais, é..., a síndrome de down, todos em gerais, mental, auditiva”

**APÊNDICE B – Sobre o que é inclusão/educação inclusiva para os professores**  
(grifo nosso)

Abreu (2009)	<p>Prof.: “Cara, <b>inclusão é muito difícil</b> [...] percebo que, <b>quando a Vitória não está em aula, as coisas andam mais, as atividades fluem melhor</b>”</p> <p>Prof.: “A questão <b>não é motivação, mas a necessidade de cuidados constantes</b>. Com os demais alunos, deixo a aula correr, porque não tenho que estar constantemente chamando para a aula. Além disso, <b>ela usa óculos, responde de forma lenta aos estímulos e existe o risco de se machucar</b> e confesso que fico com medo. Todos acham bonito a participação dos alunos com deficiência. Veja o caso de C. [aluna com hidrocefalia], é lindo vê-la participando de tudo, mas, se cair, a responsabilidade é de quem? Ou será que devo excluir atividades dinâmicas? [desabafa o professor em tom exaltado].”</p>
Frank (2017)	<p>P3 – “Mas no momento que tu tá dentro de uma sala de aula, trabalhando, <b>que tu tem que incluir esse aluno, que tu tem todas aquelas questões que envolvem a inclusão, nem sempre é fácil. Tem várias barreiras.</b> [...]”</p> <p>P7 – “Porque, assim, <b>tu tem muitas vezes um aluno com uma deficiência bem grande e tu tem os outros vinte e nove, vinte e oito, que seja, que não tem deficiência e que querem jogar desporto normal</b> e que precisam ser desenvolvidos também tanto quanto aquele aluno, sabe?”</p> <p>P1 – “Eu tinha o “G”, por exemplo <b>que era um muito difícil de incluir</b>. Ele estava num grau assim, <b>bem complicado de inclusão</b>, que ele tinha mais dificuldade. Então <b>eu tinha que fazer algo somente para ele às vezes.</b>”</p> <p>P2 – “[...] a gente que trabalha com esse público sabe <b>que às vezes vai além daquela possibilidade que ele tem de fazer</b>, né, aquele movimento, jogar, né, realizar. E <b>às vezes essa dificuldade é grande</b>, mas assim, <b>a mínima coisa que ele faça para ele já tá bom.</b>”</p>
17 Fiorini (2011)	<p>P1: (+) olhando por um lado é ótimo (+) mas olhando pelo outro eu acho que <b>o aluno perde muito</b> (2,0) e:: ou ele devia ter as duas coisas la e aqui” [...] (+) ela tinha que ter um acompanhamento específico” (+) aí tudo bem ((rápido)) (+) quer vim pra cá::” (+) pra estuda” ((rápido)) <b>pra tenta aprende</b> ((rápido)) pra absorver ((rápido)) <b>pra faze um social</b> ((rápido)) (+) ele precisa desse relacionamento (+) mas ele precisa da parte específica (P1).</p> <p>P1: [...] por isso que eu falo (+) eles têm que ter FORA daqui um trabalho diferenciado pra ele (+) <b>um momento DELES (+) isso aqui é muito vá:lido mas é PO-BRE né</b> (+) em conteúdo (+) é pobre” (+) em estratégias (+) é pobre” é pobre, eu acho (P1).</p> <p>P5: A única coisa é o:: (2,5) só a turma de TRE-I-NO que exclui (+) mas a turma de treino é aquele aluno que nós escolhemos (+) aquele que têm habilidade que é competitivo (+) agora aula normal (+) <b>eles têm o DI-RE-I-TO de fazer</b> (+) eles têm direito (P5).</p> <p>P6: [...] e:: eu vou voltar a bater/a falar pra você (+) eles inclu::em né (+) eu acho que tá certo” a inclusão SÓ que (+) qual é a condição” pra isso, PORQUE (+) é o que eu te falei eu pego uma sala de 45 onde u::m têm deficiência [...] Então se têm uma sala que têm inclusão” essa sala teria que ser menor” (+) ter MENOS ALUNOS (P6).</p>
18Mahl (2012)	<p>P1: [...] eu acho que inclusão seria todos os alunos estarem <b>participando de uma maneira igual na escola</b> (+) embora um tenha uma deficiência, outra tenha outra,</p>

<sup>17</sup> Fiorini (2011, pp.40-41) utiliza 14 simbologias propostas nas Normas de Marcuschi para auxiliar na transcrição da fala.

	<p>mas a inclusão eu acho que é tudo. <b>Não só do aluno com deficiência</b>, por exemplo, um cadeirante, ou um deficiente visual daí por diante, <b>mas também um aluno que me dá muito trabalho em sala de aula</b>. Pra ele não ser excluído você tem que tentar incluir esse aluno fazer com que ele saiba respeitar as regras, daí por diante (+), respeitar os amigos. <b>Acho que inclusão é tudo</b>. É você fazer com todos participem de uma forma democrática, democrática vamos dizer assim, participar da vida na escola (+) (P1).</p> <p>P2: A inclusão é você (+) <b>é pegar esses alunos especiais (+) e tá devolvendo ele na comunidade</b>. Então através do, da educação (+) eles tão fazendo essa inclusão, tão voltando esses alunos (+) especiais pra escolas <b>pra que eles tenham uma vida social normal</b> tudo, então eu acho que é por ai a inclusão (P2).</p> <p>Os alunos especiais são <b>desde portadores (+) de deficiências intelectuais (+)</b> que [...] antigamente falava que era deficiente mental hoje em dia já é intelectual s e eu não estiver errado e <b>portadores de deficiência física</b>, e até pelo, pelos cursos que eu fiz até <b>alunos superdotados (+)</b> que também são considerados <b>como alunos especiais</b> (P2).</p> <p>P3: Bom, inclusão <b>é incluir (+) os alunos com deficiência, independente da deficiência, nas escolas (+)</b> em todas as escolas estaduais, municipais. Fazer com que o aluno participe de acordo com a (#), <b>com o limite de cada um</b>, com o limite deles, mas que eles participem das aulas com os demais (P3).</p> <p>P5: Inclusão eu acho que <b>é o momento que nós vamos começar a entender o que cada criança precisa</b> e começar <b>a entrar no mundo dela, e não ela ter que fazer parte do nosso</b>, entendeu? Eu acho que a gente <b>precisa começar a participar do mundo dela</b> e começar a entender <b>quais são as necessidades dela</b>, e fazer com que ela, com que ela <b>se sinta querida</b> nesse meio, que ela <b>se sinta capaz</b> de fazer as coisas e não querer trazer ela pro nosso mundo e fazer com que ela, uma criança surda ouça, sem conseguir ouvir, <b>aceitar que existe uma língua, que, que ele tem uma língua própria</b>, que a gente tem que entrar nesse mundo e <b>não arrancar ela do mundo dela</b> pra ela se sentir um monstro a (P5).</p>
Mahl (2016)	<p>Maria: Incluir <b>significa inserir o aluno deficiente no contexto escolar</b> da aula; <b>criar meios para que ele se sinta inserido e participe</b>. Inclusão não é simplesmente estar junto com os colegas. / <b>Primeiro que a inclusão é uma lei</b> que diz que as escolas <b>devem dar um jeito de todos os alunos estarem nas escolas</b> e participando das atividades do mesmo jeito que os outros alunos sem deficiências. <b>Só que não é só isso, os alunos precisam aprender os conteúdos, não é só socialização, e aí que o “buraco fica mais embaixo”</b>.</p> <p>Ana: Inclusão <b>é dar oportunidade igual a todos de conviver com as diferenças</b>. Dar conhecimento nos vários aspectos das vivências e <b>não obrigar a aceitar tudo e todos, mas respeitar</b>. / <b>A inclusão é sim dar oportunidade de todos participarem</b>, mas você não pode obrigar todos a fazerem tudo do mesmo jeito, senão você está desrespeitando a individualidade dos alunos. Falamos tanto em respeito ao aluno e vamos obrigar todos a fazer tudo do mesmo jeito? <b>Inclusão é trabalhar com todos os alunos, incluindo-os nas práticas, mas sem excluir os demais</b>. / Acredito que <b>devemos sim dar um jeito</b> de que todos os alunos participem, <b>mas precisamos pensar nas possibilidades de participação</b>. <b>Não dá para todo mundo fazer tudo</b>. Então tem que ter uma seleção do que e como fazer isso. <b>Não adianta a lei falar isso ou aquilo. É um direito, mas precisamos pensar nesse direito</b>.</p>
Michiles (2018)	<p>Prof. A: Oportunizar momentos <b>pra ele desenvolver todas as suas habilidades e desenvolver de uma forma de direito</b> porque está dentro de uma escola (Professor Alex).</p> <p>Prof. G: Bem [...] educação inclusiva é quando [...] <b>em relação a escola [...] é aquela onde tem necessidades especiais[...] e tá inserindo ele na, no ensino</b></p>

<sup>18</sup> Mahl (2012, p.59) cria expressões e símbolos da transcrição.

	<p><b>regular né [...] junto com os outros alunos.</b> Tá incluindo esse aluno que tem necessidades especiais [...] <b>que diferencia nas classificações né, as necessidades especiais, tá incluindo e não excluindo</b> (Professor Gerson).</p>
Oliveira (2009)	<p>S1 – Educação inclusiva é <b>“incluir” o portador de deficiência nas aulas adaptando as atividades</b> para que fique acessível para TODOS os alunos e que <b>ajude e proporcione o aprendizado</b> para todos.</p> <p>S2 – Vejo como <b>mais um meio de integrar</b> o jovem (criança) <b>com seus pares</b> (mesma faixa etária), procurando fazer <b>com que eles se sintam bem e iguais aos outros.</b></p> <p>S3 – Educação inclusiva <b>significa educação para todos</b> não excluir, não selecionar, nem discriminar. O mais importante é que <b>cada um participe respeitando-se o seu grau de desenvolvimento e suas limitações.</b></p> <p>S4 – Entendo como educação inclusiva <b>o desenvolvimento de trabalhos e atividades com crianças com necessidades especiais e também crianças com alguma dificuldade de aprendizagem.</b></p> <p>S5 – <b>Maneira pela qual o aluno especial é inserido ao meio e assim ser favorecido no sentido de se sentir igual a todos, superando suas deficiências,</b> e isso acarreta, obviamente, o aumento de sua auto-estima.</p> <p>S6 – <b>É um desafio a mais. É uma forma de integrar</b> o aluno com o meio.</p> <p>S7 – <b>É uma forma de trabalhar com todos sem que haja discriminação, separação</b> e que os alunos portadores de necessidades especiais <b>possam participar da mesma forma dos outros alunos.</b></p> <p>S8 – <b>Alunos com necessidades especiais estudando em escola comum, interagindo social, emocionalmente e fisicamente com os alunos ditos “normais”.</b></p>
Seabra Júnior (2012)	<p>Professor 5 - / O papel aceita tudo... <b>a inclusão chegou e ela veio de cima para baixo... as condições de trabalho dos professores,</b> na maioria das vezes é <b>deixada de lado.... a criança tem o direito de ter as condições necessárias para sua presença e permanência na aula...só que não temos estrutura.... falta apoio</b> (...)</p> <p>Ainda Professor 5 - / Se a criança tem que ser incluída, tem que ir para a escola a escola tem que ter e dar toda a estrutura para isso... não é só inserir o aluno lá (...)</p> <p>Professor 7 - / Inclusão não é você pegar o aluno, colocar ele na escola, na aula e fazer uma leve adaptação... temos que ter mais informação desse aluno que chega, suas dificuldades (...)/</p> <p>Professor 3 - / o problema é que ocorreu distorção lá em cima e quando chegou aqui em baixo a coisa não funcionou (...)/</p>

**APÊNIDCE C – Posicionamento frente à inclusão (grifo nosso)**

<p>Costa (2015)</p>	<p>VERA: eu creio que <b>a boa vontade: É SE RECICLAR</b> é procurar se se se se: esp/ eu num digo numa especialização mais já que tá lidando com um aluno/ ((fala nervosamente)) com com a inclusão" agente tem que procurar saber lhe dá com aquele aluno i i i incluir- lo" né(+) a <b>a inclusão já diz(+)</b> <b>fazer com que ele faça parte da sala de aula né"ã:m e trabalhe com todos sem: diferenciá-lo né</b> ((sorri))</p> <p>MARCOS: /.../ <b>inclusão numa escola não cabe só ao professor (+)</b> TODA a estrutura FÍSICA e social" (+) os funcionários precisam saber lidar com isso eh::: os amigos também tem que saber lidar EMBORA assim como eles estão vivendo a INCLUSÃO eles não estão com nossa cultura arcaica né" eles estão/ muitos demonstram bastante:::s solícitos né" muitos se predispõem a ajudar.</p>
<p>Fiorini (2011)</p>	<p>P2: [...] eu tô falando assim (+) não perante a nossa escola aqui (+) mas eu acredito que as outras escolas por onde eu já passei (+) <b>é difícil</b> (2,0) AQUI não porque aqui (+) graças a Deus nós temos as intérpretes (+) então isso aí (2,0) pra nós facilitou bastante (+) pra mim principalmente (+) eu entro na sala (2,0) como se eu tivesse entrando numa outra que não tivesse inclusão nenhuma, (P2).</p> <p>P3: [...] <b>é importante</b> (+) desde de que" o professor esteja (2,0) <b>não vô te dizer capacitado</b> pra isso (+) mas o professor <b>ele têm que ter segurança</b> do que ele tá fazendo (+) porque muitas vezes você vê situações aonde a crianças (+) <b>ela não consegue se:: se incluir no grupo</b> (2,0) por insegurança dele ou porque o grupo está reagindo contra (+) aquele indivíduo né (+) então a <b>gente têm que tá ali" ORI-EN –TAN- DO os outros alunos</b> (P3).</p> <p>P4: [...] <b>é difícil mas não impossível</b> você têm que gosta (+) <b>você têm que gosta</b> (2,0) <b>você não pode é:: desistir na primeira tentativa</b> né (+) [...] (+) a gente sempre ouve alguns profissionais falando: "Ser professor (2,0) <b>é um sacerdócio</b>" ((simula a fala de um profissional)) (+) <b>então não é pra qualquer um</b> (+) porque <b>a pessoa têm que ter um dom</b> (P4).</p> <p>P5: [...] <b>se a família fez a parte da so-ci-a-li-za-ção</b> (2,0) se essa criança conse::gue ir ao banhe::iro, (+) ser mais independe::nte, (+) conversa com as criança (+) se ela passo já pela APAE ou não" (+) <b>NÃO QUE ELA VAI CHEGAR PRONTA NA ESCOLA mas ela têm que chegar na escola com:: o mí::nimo de habilidade</b> ali né (P5).</p>
<p>Gomes (2011)</p>	<p>P7: "Não adianta eu concordar ou não, né? Agora é lei. Então, se vier, você tem que aceitar. Mas eu acho que você não pode fazer objeção nenhuma não. <b>Você tem a obrigação de aceitar.</b>"</p> <p>P8: "Tudo que vem do Estado, vem através de resolução e <b>você TEM que cumprir.</b>"</p> <p>P9: "Então, eu acho que, <b>primeiro, tem que preparar os professores.</b> E depois fazer um trabalho na sala de aula com cada aluno sobre como tratar, como lidar, né? ' Por que? Por que eu preciso saber lidar com o deficiente?'- o próprio aluno questionando - Por que nós temos que incluir? A questão é essa! A deficiência, ela é, está presente, né? No meio escolar. <b>Agora é lei a inclusão.</b> Então <b>a gente TEM que estar preparado pra receber.</b> Da melhor maneira. Sempre fazer essa preparação. <b>O que é difícil.</b>"</p> <p>P5: "Hoje tem inclusão e <b>a gente É obrigado a trabalhar com o aluno. E está mais do que certo, né?</b> É o que eu te falei. <b>O caso da [nome da aluna] é pra socialização. Não estamos preocupados em desenvolver todas as capacidades. Nada disso pra ela. É mesmo a socialização.</b>"</p> <p>P7: Mas por outro lado, <b>seria bom que eles ficassem na escola também</b> porque eles receberiam outra coisa, entendeu? Porque se eles ficassem só na APAE, só nesses lugares assim, para eles ia se tornar um hábito, né? E eu acho que eles não iam desenvolver o sentido da afetividade. Não iam trabalhar com outras pessoas, entre aspas "normais". Ali eles ficariam só com as pessoas com deficiência, né? <b>O</b></p>

	<p><b>mundinho deles. Então eles tem o direito de desenvolver outras coisas. E o lado social deles? E o lado afetivo deles?(...)</b> Então eu acho assim, <b>tem que aceitar eles na escola</b> pra levar pra eles esse outro lado, entendeu? <b>Convivência com os professores, convivência com outros alunos, né?</b></p>
Mahl (2012)	<p>P1: <b>Eu sou a favor sim [...] eu não sou contra</b>, mas também <b>eu acho muito difícil</b> pra gente que tá trabalhando com uma sala de, vamos dizer assim trinta pessoas, <b>trinta alunos normais, ditos normais e um de inclusão</b>. É muito <b>difícil você trabalhar</b>. Eu acho <b>muito difícil</b>, [. ..] eu não sei se por falta da minha formação, mas <b>eu não me sinto a vontade pra trabalhar</b>, eu tenho <b>muita insegurança</b> quanto a isso (+) e nos documentos falam que vão fazer isso e aquilo, mas na prática é bem outra coisa.</p> <p>P2: <b>Eu sou mais ou menos a favor [...]</b> Eu acho que <b>a inclusão ela foi feita de forma errada (+), ninguém perguntou ou preparou os professores para trabalhar com os alunos com deficiência</b>. Eles colocam na escola e o professor tem que se virar.</p> <p>P3: <b>Eu sou a favor</b>, mas eu acho que nos <b>falta muito respaldo [...]</b> a gente <b>não tem material</b>, a gente <b>não tem a escola adaptada [...]</b> a gente <b>não tem estrutura física</b>, (+). (*) eu acho que isso tudo acaba atrapalhando, a gente <b>não tem um auxílio</b>, a gente <b>não tem um curso pra gente se especializar na inclusão</b>, (+) porque a gente vê na faculdade a matéria sobre deficiência, mas a gente vê aquele ano, aquele módulo e acabou, (+)? Mas, <b>na prática é muito diferente da teoria, então eu acho que, eu sou a favor da inclusão, eles tem o direito de estar inclusos</b>, mas eu acho que a gente tem que ter respaldo pra isso.</p> <p>P4: (*) <b>eu sou a favor [...]</b> eu acho que o mundo foi feito pra todos, <b>todos tem direitos iguais. O ser humano tem direitos iguais</b>. A gente sabe que <b>na teoria tem, mas que não tem tanto na prática</b>, mas era pra ter.</p> <p>P5: <b>Quando você vê que a aceitação das crianças da inclusão, é ótimo</b>. Se você prestar atenção na sala de aula, todo mundo quer ajudar, todo mundo tá junto dessas crianças, mas se a gente colocar no contexto geral, <b>é uma dificuldade muito grande</b>. Eu sonho muito com a inclusão, <b>eu acho que seria uma coisa perfeita, eu sou a favor da inclusão sim</b>, mas <b>o governo tem que oferecer estrutura física da escola pra isso, tem que formar professores preparados, tem que ver as coisas de transporte</b>. Tem que ver um monte de coisas.</p> <p>P6: (*) <b>eu sou a favor</b>. Porque eu <b>acho que a escola é de todos e todos podem frequentar e usufruir (+)</b>. <b>Escola é um espaço público, todos devem ter direito de entrar, sair, e aproveitar (+)</b>. <b>Só que precisa preparar a escola, os materiais, os professores (P6)</b>.</p>
Marques (2013)	<p>Ana: [...] <b>eu acho que ela é importante</b>. Eu acho que cada vez mais a gente está se deparando com algum tipo de necessidade especial. Acho que isso vai passar a ser mais frequente dentro da escola, e a escola é um ambiente onde <b>este aluno não vai poder ficar à margem das atividades que a escola proporciona</b>. E a gente não pode esquecer que dentro de uma sala eu tenho um aluno com necessidades especiais e mais 25 alunos, que também têm as suas necessidades. Não é um aluno especial, mas que você tem que dar a sua atenção também. E a gente é professor de Educação Física e só. <b>A gente tem pouco auxílio do sistema; o sistema não ajuda muito</b>.</p> <p>Alê: Dá para responder, talvez, de duas formas: <b>primeiro, pensando do aluno incluso. Isso é importante</b>, em questão de que <b>ele sai do ambiente de casa</b>, onde ele está mais específico, para estar <b>vindo para um meio social mais social</b>, já institucional, aceitando-o como ele é. [...] <b>Já pensando no aluno que está recebendo este aluno com deficiência, também, é muito importante, porque ele vê a diferença e vê que na diferença também temos que aprender</b>. [...] acho muito importante isso que tem sido feito, mas deveria ter sido também, ter também, como aqui <b>nunca acontece uma preparação para receber estas pessoas</b>. Então, assim, hoje a gente percebe que a escola avançou muito na questão arquitetônica,</p>

	<p>mas a questão pedagógica e os acompanhamentos? Isso está muito devagar, ainda. <b>Não temos, ainda, professores que possam nos ajudar com estes alunos</b>, e a gente, dentro de cursos e dentro da literatura, sabemos que tem a questão do aluno tutor, e a gente utiliza muito deste, desta questão do aluno tutor, para a gente tentar dar um mínimo de conta, dar conta do trabalho a ser feito.</p> <p>Bia: É bom trabalhar com eles. A gente vê bastante resultado, <b>mas existem alguns deficientes, alguns problemas que não dá para ser trabalhado em grupo</b>. Ou até dá, mas precisaremos de mais uma pessoa para estar colaborando com o trabalho. [...] Porque as salas no município, eu tenho sala de quarenta e quatro alunos, tenho sala de trinta e três, e a que tenho menos alunos acredito que seja de vinte e cinco alunos, então isso inclusive <b>deveria ser uma sala um pouco menor, para a gente dar conta do trabalho</b>.</p> <p>Ciça: Eu acredito que realmente <b>tenha que ter a inclusão</b>, como todos dizem. Isso tinha que acontecer em um momento, e está sendo agora. Acho que tem vários problemas, mas que se não começasse, nunca ía acontecer. Eu acho que é só tendo os problemas é que a gente vai conseguir melhorar. Como ainda é muito recente, ainda <b>eu me sinto muito insegura</b>. [...] Eu acho que pelo menos, nem que seja meio período, eu acho <b>que a convivência com as outras crianças, tem coisas que elas não vão aprender, na minha opinião, frequentando uma escola só para crianças com deficiência</b>. [...] Eu acredito que, assim, <b>a convivência é muito importante, não só para a criança com deficiência, mas com a turma como um todo</b>. Porque se você for ver, nenhuma criança vai ser sempre, mesmo que não seja uma criança de inclusão, vai ter crianças com mais dificuldade. Então, eu acho que quando tem uma criança de inclusão, as crianças começam a ser melhor, começam a aceitar melhor que nem todo mundo é igual e que a gente tem que ajudar.</p> <p>Duda: <b>É bem válido, só que teria que ter um auxílio maior</b>, algumas informações para o professor formado, que não tem esta formação. Também precisa se analisar o que realmente é inclusão. Não generalizar. É preciso analisar o que realmente pode ser considerado inclusão [...].</p>
Michiles (2018)	<p>Alex: <b>Da maneira mais natural possível</b> e com aspectos necessários pra uma diferenciação pra aquele momento lá. Senão vira o inverso né? [...] Esse é o grande questionamento que eu tenho [...] e me policio pra que eu não vire [...] <b>não faça uma exclusão ao contrário, de privilegiar o que precisa e os que normalmente fiquem do lado de fora</b>. Então, <b>normalmente eu vou pela grande maioria para que faça privilégio pra todos e ninguém fique com a atenção maior ou menor nessas atividades</b>.</p> <p>Gerson: Bem, <b>é de grande importância</b> [...] pra alunos que têm necessidades especiais tá no ensino regular porque às vezes não tem espaço [...] especializados pra esses alunos de necessidades especiais e pra eles não ficarem em casa, o ideal é eles irem pro ensino regular né? Pra ter um bom acompanhamento, <b>apesar que [...] as escolas não oferecem, mas [...] isso ajuda, creio que ajuda, querendo ou não, o desenvolvimento do aluno pra ele não ficar ocioso em casa</b>.</p> <p>Acredita na inclusão do aluno?</p> <p>Alex: Sim, sim. Respeitando e entendendo os limites dele. Jamais vou querer que ele é[...] com uma deficiência física, amputado, ele faça um salto triplo, mas eu posso que ele faça uma atividade de saltar. Então, <b>eu não vou me enganar no sentido que ele faça uma coisa ou que ele supere um limite só porque a gente vê fantasiado no imaginário popular de que ah!! o bichinho naqueles filmes [...] é tão [...] superação...não, de uma forma natural, sem vitimizar e sem dramatizar, não</b>. Ele só pode andar dessa forma. Ele só pode pular dessa forma. Ele vai exercitar, ele vai fazer o que ele pode. O que tem condições, faça e se estimule, sem criar expectativa nem de um, nem de outro.</p> <p>Gerson: Sim, <b>tendo um ótimo suporte, materiais, se possível até um auxiliar pra</b></p>

	<p><b>tá ajudando alguns alunos</b>, dependendo de quantos alunos tem na aula de educação física com necessidades especiais, porque se tiver mais de um fica mais complicado.</p>
Oliveira (2009)	<p>Janete: “<b>Há a necessidade, sim, desta inclusão</b> até porque eu acho que a tendência deste preconceito geral é diminuir, mas <b>desde que se faça um trabalho realmente voltados a estes especiais pra que eles progridam realmente</b>. / É importante, o sol nasceu pra todos, né! Eles são especiais. O nome já diz são especiais, <b>merecem tanta atenção como qualquer outra criança, alias até um pouquinho mais pela necessidade que eles acabam tendo.</b>”</p> <p>Celina: Acho que <b>tem que incluir e não pode excluir</b> fazer uma escola só pra cego, uma escola só pra surdo porque na comunidade, no shopping, num banco eles vão se esbarrar e aí como é que vais ser isso? <b>Então tem que ser na escola que é uma mini comunidade</b>. / Aqui tivemos um caso deste, um aluno que é DM, e <b>falavam que era sociabilização</b>, mas <b>meu a sala toda tratava ele de outra forma, excluía ele</b> e dizia que estava fazendo inclusão, o cara sentava o pessoal passava e nem olhava então isso não é inclusão, <b>porque você não preparou outros para aceitar o diferente não é, não adianta você incluir o diferente e não preparar os demais</b>. Eu aprendi que para você incluir não adianta você colocar a pessoa lá no meio, <b>tem que fazer todo o ambiente propício para todas as pessoas, antes de você colocar o diferente no meio, tem que preparar as pessoas</b>.</p>
Seabra Junior (2012)	<p>Professor 3 - / (...) <b>a inclusão necessária</b> para a criança com necessidades educacionais especiais, principalmente com deficiência é <b>a inclusão social... ela deve estar com outras crianças da idade dela, com crianças com as mesmas características dela... não dá para cobrar aprendizagem dessa criança... ela não tem que ser cobrada no seu desempenho... ela não vai passar do seu limite... dependendo da deficiência ela não tem capacidade de participar das aulas... ela tem um limite e esse limite não vai ser superado...</b> por ser inclusão social tem sempre que ter uma pessoa que acompanhe esse aluno. / Professor 3 - / <b>Tem que ter um local separado de aprendizagem para este alunos...esse tipo de inclusão é prejudicial aos dois grupos... normais e deficientes.</b> /</p>
Toloi (2015)	<p>FAGNER: Eu acho que <b>a inclusão para acontecer vai demorar um pouquinho</b>.</p> <p>CARLOS: Não podemos fechar os olhos porque tudo mudou, as crianças mudaram, as formas de tratar as pessoas nessa relação de estima, preconceito está mudada não é somente a questão da deficiência, então <b>se a escola for menos resistente, e as questões políticas forem mais claras para dar suporte para os professores, para a gestão que dirige a escola, eu acredito que a inclusão passa a ser assim algo que vamos colocar como um processo normal</b> que vem acontecendo com o decorrer dos tempos e com as mudanças que ocorrem na sociedade.</p> <p>ADRIANA: <b>Não dá para incluir</b>.</p> <p>FAFÁ: <b>Então não dá. Até então onde ela conseguiu ir a gente foi, é que realmente não dá. Porque a questão da baixa visão ela não consegue enxergar a bola para rebater e muito menos para pegar e segurar</b>.</p> <p>VITORIA: eu acho que <b>a gente não conhece muita coisa</b>, talvez assim tenham coisas que a gente não conhece, <b>porque a gente não vê necessidade, por não ter o aluno deficiente, não precisa saber</b>.</p>

**APÊNIDCE D – Principais dificuldades apontadas pelos professores (grifo nosso)**

Abreu (2009)	<p>Prof. Arthur: “Cara, o que acontece é que <b>não podemos fugir de algumas evidências</b>: todos esperam isso da Educação Física. Esperam que ensaiem crianças, <b>que treine as crianças</b> para jogos”. Completando, esclarece: “[...] inclusive você sabe disso, <b>o professor considerado bom é aquele que dá treinos e que de preferência ganhe</b>”.</p> <p>“[...] ao criar uma expectativa de que seremos campeões <b>a escola nos faz selecionar</b> e, com isso, <b>considerando o desempenho, fica difícil a inclusão das crianças com deficiência</b>”</p>
Fiorini (2011)	<p>P4: (+) <b>NÃO</b> porque a:: eu pelo menos né é:: os treinamentos e a capacitação que teve lá na D.E. (+) eu pude participar e (+) procuraram passar pra gente (+) da forma ma::is clara mais (+) possível pra você entender né (+) <b>então nu::m e algumas coisas eu fui busca (+) em alguns livros a gente vai, dá uma pesquisada</b></p> <p>P1: Encon, / <b>É encontrei</b> assim nesse sentido, neh de:: (+) TENTA (+) como passa o conteú::do (+) pra eles neh (+) se::m (+) sem tê uma noção” [...] (+) entã::o senti muita dificuldade (+) e sinto ainda' porque:: (+) com esse menino (2,0) eu não sei assi::m ((indignada)) como CHE-GA neh assim a/ sabe? (+) porque têm hora” que fala a verdade (+) <b>a gente até esquece” que você têm um aluno assim entende?</b></p> <p>P4: [...] Você têm aquela ga::rra (+) <b>você aprendeu (+) você quer (+) por na prática (+) mais se você para um ano dois anos (+) ai quando você volta você têm uma dificuldade (+) então acontece muito isso porque eu sô (+) professora ACT talvez se eu fosse uma professora efetiva (+) eu:: taria sempre numa escola então você (+) têm começo meio e fim [...] então” quando eu retornei muita coisa de (2,5) que eles falam o surdo gestos eu nu::m (2,0) gestos eu nu::m (+) sinais” eu tinha esquecido.</b></p> <p>P2: [...] então <b>eu não tive dificuldade</b> AQUI no L. S. não (+) <b>eu tive no A.</b> (+) mais eu era no::va (+) tanto nova de (+) de idade de (+) nova de experiê::ncia dando aula de Educação Física e pega uma sala daquela (+) então eu fiquei meio assim mesmo (+) com um pé atrás (+) mais depois (2,0) fui levando (+) levei o ano inteiro (+) tenho uma paixão” até hoje</p> <p>P3: (2,0) <b>A:: sim (+) bastante”</b> no que diz respeito à:: a deficiência visual (+) [...] mas é um problema que eu causo assim eu:: <b>eu acho que eu transmito” pro aluno que eu estou insegura</b> [...] pra eles não têm dificuldade (+) <b>a dificuldade É MINHA</b> (+) não é deles</p> <p>P6: Você têm que tá indo busca ma::is (2,0) <b>ACHO QUE TAMBÉM a falha esteja ahn::no professor mesmo eu eu até admito que:: talvez, eu não esteja indo busca' né o que tá faltando.</b></p> <p>P2: [...] <b>as vezes o professor também não têm tempo (3,0) hábil (+) pra ir atrás de tudo aquilo que poderia” ser feito pra (+) pra ser uma melhor aula</b></p>
Francisco (2011)	<p>P1: “[...] <b>dificuldade eu não vejo, porque ela é muito sociável e, assim, ela quer</b>”.</p> <p>P2: <b>“Dificuldade desse aluno tá progredindo. Eu não vejo nenhum tipo de desenvolvimento, sabe, do aluno tá progredindo com os outros”. “Eu vejo que ele não evolui”.</b> “Não, nenhuma. Muito difícil”</p> <p>P3: “[...] <b>eles não conseguem ficar muito tempo concentrados [...]</b>”.</p> <p>P4: <b>“A dificuldade maior mesmo é, é inserir né, o aluno num contexto”.</b></p> <p>P5: <b>“Primeiro a princípio a gente encontra dificuldade porque ele não, até eles se identificarem, até eles confiarem em você leva um tempo”.</b></p> <p>P6: <b>As dificuldades é uma sala super lotada, onde você tem uma diversidade muito grande entre as crianças de esclarecimento e de aceitação”.</b></p> <p>P7: <b>“[...] os cadeirantes trabalham sem cadeiras especiais, então eles ficam muito limitados.</b></p> <p>P8: <b>“Então, na realidade dificuldades assim, você não consegue dar atenção pra</b></p>

	<p><b>todos ao mesmo tempo</b>". "[...] eles tem problemas de socialização".</p> <p>P9: "Ele, eu não tenho, <b>ele não me dá problema nenhum</b> e ele é totalmente incluso na escola [...]".</p> <p>P10: "<b>Dificuldades, todas</b>. A cada dia eu aprendo uma coisa nova, que eu não sabia, que eu não tinha noção e infelizmente o aluno sofre com isso".</p>
Frank (2017)	<p>P1 - O que dificulta, né? <b>A estrutura</b>. Também se não tem uma estrutura boa sim pra ti fazer assim também colabora, né, pra não ajudar e eu acho que algumas deficiências, né</p> <p>P3 - E se não tem uma estrutura boa, assim, eu acho mais complicado</p> <p>P7 - E quando a gente faz isso e vai rodando, porque, né, são muitos alunos que a gente tem, né. <b>O bom seria ter o quê: duas quadras, uma do lado da outra</b> e poder trabalhar, né. Não é a nossa realidade. <b>A gente mal tem uma quadra</b>.</p> <p>P2 - <b>Os desafios são muitos</b>, né. Como eu estava te comentando antes. Primeiro <b>da aceitação dos colegas</b>, né, em aceitarem aquele aluno, daí depois na questão <b>de adaptar regras</b> para tentar fazer ele participar, né, do jogo, porque ele tem muita dificuldade motora. A questão também <b>da orientação desse aluno, né, que precisa de mais atenção</b>.</p> <p>P5 - E tem alguns casos de <b>deficiência física mais severa</b>, que são os cadeirantes, os PCs, que tem uma mobilidade física muito deficitária. <b>Não conseguem andar com a cadeira de rodas sozinhos, não conseguem se locomover, então esses é que a gente trabalha um pouco mais pra eles se sentirem incluídos, fazer alguma atividade física adaptada a eles e pensar no que fazer</b>.</p> <p>P8 - [...] <b>são várias, até em saber o que dá para fazer com ele, pela dificuldade motora, pela limitação dele muitas vezes eu ficava com receio...</b> no começo eu ficava meio assim, <b>sem saber muito o que fazer</b>, mas aí fui aos poucos, até porque ele gostava da aula de Educação Física, se notava, então <b>eu tentava colocar ele nas atividades, às vezes eu não conseguia</b>.</p>
Mahl (2012)	<p>P2: <b>Uma coisa muito difícil</b> de trabalhar na Educação Física <b>é por que se tem a visão que a Educação Física é só esportes</b> e coisas assim. [...] eu acho que é mais do que o esporte, <b>ela prima pelo desenvolvimento da pessoa, por você saber o que acontece no seu organismo, como ele reage diante de umas situações (+)</b>, então eu acho que de repente se pega começa a puxar pra esse lado, você começa a ser vetado, começa a ter problemas com isso (+), tanto por parte da direção, como parte dos pais que, muitas vezes, eles tiveram só aquela aula de [...] jogar a bola então eles acham que o filho dele tem que fazer isso daí, tem só que pegar jogar bola.</p> <p>P3: Hoje em dia, eu acho que nem só na Educação Física, mas eu acho que em todas as matérias a gente encontra <b>é essa falta de interesse dos alunos, a falta de interesse da família. E a gente tá praticamente sozinha (+)?</b> A maioria das famílias, a maioria dos alunos não tem muito interesse, (+)? Então fica complicado, <b>é uma dificuldade grande</b>, só que a maior <b>é essa coisa de querer só jogar futebol</b>. Os alunos querem só isso, brigam, gritam e você tem que ser firme porque senão você vai na onda deles e não trabalha os outros conteúdos, como dança, ginástica, etc.</p> <p>P5: <b>Eu acho que a maior dificuldade é a crença da Educação Física escolar se voltar pros esportes</b>, só. Você entra na sala de aula e eles já tem essa visão da Educação Física: quadra, esporte, e é só isso que eles querem. <b>Quadra pra eles, a relação com o futebol é muito grande, (+)</b>. Então você chega numa sala de aula, <b>você quer trabalhar outra coisa, você tem um bloqueio da parte das crianças</b> porque eles já tão acostumados com futebol, futebol, futebol, futebol, futebol, então já... que vão chegar na sala e vão só brincar, jogar futebol, pra eles é uma brincadeira. E você tem que trabalhar em sala de aula, trabalhar em quadra, [...] onde você acaba tendo uma certa (#) <b>um certo atrito com os alunos quando quer trabalhar outra coisa além do futebol</b>.</p> <p>P6: A maior dificuldade, <b>a mais difícil é [...] a resistência dos alunos ao novo,</b></p>

	<p>(+) eles <b>tem já essa cultura do futebol e do vôlei muito enraizado neles</b>. Então, você quer alguma coisa diferente, eu enfrento muita resistência. Além disso, <b>não tem material suficiente</b>, tem quarenta alunos por turma, uma coisa de louco e <b>você quer trabalhar outras coisas e não consegue por que só tem bola de futebol e vôlei</b>.</p>
<p>Mahl (2016)</p>	<p>É tudo muito novo. <b>Difícil trabalhar com inclusão de deficientes</b>. Tem coisas que não nos ajudam. Já desanimei várias vezes, só que essas trocas e esclarecimentos têm ajudado bastante [...]. Lá na escola estou colocando tudo que aprendo aqui em prática e até voltando a ser um pouco mais sorridente e também lendo mais. E olha que os alunos estão gostando das aulas inclusivas. Nem tudo funciona, mas estou tentando (Maria – fala coletada no 10º encontro).</p> <p>Essa coisa de inclusão é muito nova. <b>Dá medo. Dá insegurança. Todo mundo cobra</b>. Só que ninguém admite que é tudo novo e eu não sabia como trabalhar com os deficientes. Agora já bastante coisa. Sei que tenho que aprender muito, mas antes do Programa <b>eu nem tinha tanta vontade de tentar incluir e pesquisar sobre isso</b>. Agora tenho e isso é graças a esse grupo (Ana – fala coletada no 12º).</p> <p>É possível mesmo incluir os alunos. <b>Eu juro que nem acreditava nisso</b>, mas vocês <b>me mostrando na prática e com conteúdos que a gente trabalha no dia-a-dia comecei a acreditar que posso ser uma professora ainda mais inclusiva</b> sim. Às vezes, uma informaçãozinha já faz falta pra gente saber como incluir. O que <b>falta são orientações e de gente que sabe do que está falando</b>, por causa da experiência e não porque está nunca cargo e quer te mandar a fazer as coisas (Carol – fala coletada no nono encontro).</p> <p><b>Eu tento incluir meus alunos com deficiências e até aqueles que eu nem sei o que tem</b>. Só que <b>eu tenho dúvida se estou fazendo certo. Sou meio grossa</b>, eu acho. Aqui estou vendo que até a Ana, que se formou ano passado tem dúvida de como incluir. Até você que é pesquisadora tem dúvidas e tá buscando sempre aprender. Só que com tantas trocas de dúvidas e experiências tô começando a achar que sabemos incluir, <b>só temos medo. Ninguém acredita no professor</b> e é bom ouvir que podemos sim fazer as coisas e que <b>não é só nossa culpa</b> a educação tá do jeito que tá (Sofia – fala coletada no 11º encontro).</p> <p><b>Eu não sei trabalhar com os deficientes. Não sei mesmo</b>. E nem adianta falar que me formei há pouco tempo, que tive disciplina na graduação porque <b>não aprendi o suficiente e na época não pensava que ia ter alunos deficientes</b>, autistas e essas coisas todas. Por isso estou nesse Programa. É tudo muito novo pra mim, mas tamo ae para aprender sobre inclusão e como por essa coisa nova em prática nas nossas aulas (Paulo – fala coletada no segundo encontro).</p>
<p>Marques (2013)</p>	<p>[...] eu acredito que <b>boa parte física e a parte humana da escola não está preparada</b>. (Alê)</p> <p>[...] <b>porque existe um certo limite [número de alunos por sala] quando se tem um deficiente dentro de uma sala e isso não está sendo respeitado</b>, mas fica a cobrança. [...] acho que no máximo uns 20. (Duda)</p> <p>Agora, realmente, coloca o aluno ali e <b>não se pensa nada disso, nem em número, nem na preocupação se ele realmente vai aprender</b>. A verdade é essa. (Duda)</p> <p>A gente esta cansado de ver quando chega lá para setembro <b>o professor não aguenta mais ficar ali dentro</b>, esta todo mundo tirando licença. Por quê? <b>O nível de stress já está lá em cima</b>, num tem estrutura para aguentar aquilo ali. Por quê? Junta isso, junta aquilo [...] (Bia)</p> <p>[...] <b>você escuta todos os professores gritando e você se pega gritando de vez em quando</b>. Eu acho horrível o que a gente faz, mas é assim que acontece. Essa é a realidade de nossa escola. (Bia)</p> <p>[...] <b>os pais precisam acompanhar mais de perto</b>, para ver se o filho está bem. (Alê)</p> <p>[...] <b>tem pais de deficientes que cuidam muito bem</b>, ao contrário de alguns ditos normais que não se importam com nada, e então a situação vai caminhando de uma</p>

	<p>forma pior. (Duda)</p> <p>[...] não passa o aluno, para você ver. Vai ver o pai o que ele faz? Eu tenho aluno de quinto ano que não sabe ler nem escrever. (Bia)</p>
Michiles (2018)	<p>Seria o normal [...] <b>bola, materiais adequados, que é o meu cotidiano, que nós não temos que é material adequado. Tenho bola de basquete pra adultos.</b> Tem um material inadequado e a própria falta de estrutura pra ter. <b>A quadra não tem manutenção, não tem proteção daqueles ferros, os meninos muitas vezes batem a cabeça lá.</b> O meu olhar da minha aula normal, da minha realidade, que eles também vão ser passivos desses acidentes que podem ocorrer que a quadra oferece de risco. [...] <b>são as condições materiais e estruturais da quadra.</b> (Professor Alex)</p> <p><b>Falta de auxiliar, falta de apoio. Isso é o mais importante. Isso dificulta muito o desenvolvimento das atividades durante as aulas.</b> (Professor Gerson)</p>
Oliveira (2009)	<p>S1 – <b>O preconceito dos alunos “normais”</b> para com o aluno portador de necessidade, o preconceito.</p> <p>S2 – Como tenho poucos, eles se integram normalmente com os demais, apenas um deles não participa <b>quando a atividade exige movimentos rápidos.</b></p> <p>S3 – As dificuldades são <b>os desafios do dia-a-dia</b>, contudo, com mais de 30 anos de prática, alguns cursos de pequena duração e curso de Psicopedagogia, tenho procurado trabalhar conforme as necessidades e os recursos pedagógicos disponíveis.</p> <p>S4 – <b>Assimilar os conteúdos (ensiná-los)</b> em alguns momentos, <b>salas superlotadas, capacitações (falta) e orientações</b> sobre o tema.</p> <p>S5 – A maior dificuldade é <b>na parte explicativa da atividade</b>, pois tenho de falar <b>com a aluna pausadamente para que ela leia os meus lábios</b> e entenda melhor o que eu digo. Mas aulas práticas, tudo acontece naturalmente.</p> <p>S6 – Problemas de <b>infra-estrutura.</b></p> <p>S7 – <b>A falta de informação, a falta de material adequado e a falta de capacitação.</b></p> <p>S8 – <b>Falta de materiais pedagógicos, falta de informações. Espaço escolar sem adaptações adequadas.</b></p> <p>S9 – <b>Nenhuma.</b></p>
Quedas (2015)	<p>P1: Foi o primeiro aluno da minha carreira uma novidade. <b>Fui procurar acessar o aluno.</b> Pois cada autista tem um jeito</p> <p>P2: <b>A agressividade do aluno, os momentos de crise.</b></p> <p>P3: <b>Não consigo fazer um trabalho sequencial para a sala, tenho dificuldade para dar aula para os outros alunos e quando ele chega agressivo não consigo dar aula.</b></p> <p>P4: <b>O aluno com autismo não consegue atingir todos os objetivos em razão de sua dificuldade</b> em estabelecer uma comunicação completa, além disso, seus parâmetros no processo de ensino e aprendizagem são diferentes do restante do grupo. <b>Então preciso fazer uma abordagem diferente.</b></p> <p>P5: <b>A sala superlotada, falta do professor especialista na sala de aula</b> para nos ajudar com esses alunos.</p> <p>P6: <b>A falta de interesse da escola na discussão da inclusão e de estratégias para um projeto integrador</b> para meu aluno.</p> <p>P7: Com a LDB 9394/96 com o slogan escola para todos, tivemos através dos tempos acesso à escola, permanência na escola e agora <b>estamos esperando a utópica qualidade na escola. Sem isso a dificuldade sempre existirá.</b></p> <p>P8: <b>Quando o aluno chega agitado na escola</b>, mas não acontece com frequência.</p> <p>P9: <b>A falta de materiais e conteúdo pedagógico específicos</b> para um desenvolvimento mais abrangente do aluno.</p> <p>P10: <b>A falta de formação pedagógica</b> em relação ao autismo e outros transtornos existentes.</p>
Souza	<p>“[...] Enquanto estive na vice-direção, tive uma reunião de ‘inclusão’ na D. E.</p>

(2009)	<p>nestes dias. <b>Eles querem que a gente faça a inclusão social. Não é para cobrar nada do aluno e nem tem como cobrar também.</b> Na Vídeo-Conferência o que passaram é que ‘<b>a escola que se vire!</b>’ Teve até uma diretora de uma D. E. que perguntou: Mas como iremos fazer? [...] Ela falou de pessoal especializado, como a escola faria para cuidar do aluno dito “normal” e do aluno de inclusão? Será o mesmo inspetor de aluno? <b>Quem irá levar este aluno ao banheiro? Quem irá cuidar? Quem irá dar merenda?</b> Então, a especialista respondeu que <b>a escola tem que fazer reuniões, tem que fazer adaptações, tem que convidar o pessoal da comunidade, convidar alguém para que seja voluntário para trabalhar com estes alunos.</b> Porque especialistas não estavam... não dá”1. (Professor M1, EP-I)</p> <p>“Da escola a gente ainda tem alguma coisa, mas eles tentam não é. Pelo menos aqui eles tentam, incluir o aluno. Porque aqui a gente sempre teve o lema da “inclusão”, não importa se ele é aluno especial, ou se ele tem dificuldades não. Não pode deixar nenhum aluno sem... [...]” (Professor F2, ER-II)</p> <p>“O apoio da escola é o apoio normal, né. Porque como é inclusão, então, é um apoio como se fosse um aluno normal. Um apoio moral. <b>E material, são materiais que a gente consegue adaptar,</b> alguma coisa e mais nada” (Professor M1, EP-I)</p> <p>“Olha, <b>a questão da escola é difícil, porque a escola ainda não está preparada para receber o portador.</b> Porque muitas escolas <b>não têm o elevador, não tem rampa.</b> Então, <b>o acesso é muito mais difícil.</b> Quanto ao amparo pedagógico, sempre da direção, quando se precisava de alguma coisa, se comentava. Mas também se percebe na experiência que tive em outra escola, que eles também não tinham essa experiência de lidar com o problema do portador, então estava incluso, mas...” (Professor E2, ER-II)</p> <p>“<b>Não há encaminhamento.</b> Por exemplo, no caso do auditivo, coisa que a gente não tem tempo, <b>tem aquele cursinho de libras, mandaram para as escolas um livro de libras. Mas a gente não é capacitado para isso.</b> [...]Ele ensina como utilizar os códigos. Mandaram e nas escolas tem os sinais com as mãos. Mas... a gente não está capacitado. Foi bem dito na Vídeo-Conferência <b>que cada escola que tem os seus “que se vire”,</b> que vá correr atrás de meios. <b>Eles querem só a inclusão social!</b> Só para falar que o aluno está na escola. E na realidade a gente não pode se quer dar um certificado para esse aluno” (Professor M1, EP-I)</p>
Souza (2008)	<p>P.: “É porque na verdade até o convívio com a família dele é complicado entendeu, que a gente, <b>até a família não sabe como lidar com ele,</b> então isso tem que ser uma coisa da família <b>pra depois a escola,</b> a gente só pode fazer esse contato quando a gente souber, a família é um trabalho, comunidade e escola, a gente não pode fazer um trabalho sem a mãe, <b>a família tá inserida nesse problema,</b> entendeu? <b>Parece que foram marcadas consultas,</b> parece que <b>arranjaram psicólogo</b> pra ele ir e tudo, só que é difícil, é complicado. <b>Não sabia nem como trabalhar com ele, não conseguia trabalhar com ele,</b> não me sentia preparada para trabalhar com ele, a gente <b>tinha que ir atrás para saber sobre o que ele tinha.</b> Ele entende algumas coisas. <b>Ele é muito repetitivo. Foi muito difícil no início. Ele entende mais quando eu demonstro”.</b></p>
Toloi (2015)	<p>CARLOS: Ficamos sabendo <b>quando a deficiência é notável.</b></p> <p>ROSANA - Isso que eu iria falar, quando ele não está numa cadeira de rodas, onde você percebe, <b>senão, ele já é jogado ali para quadra,</b> esse é o primeiro ponto.</p> <p>FAGNER: O que tem no formulário dela não confere com a realidade. Essa menina, por exemplo, <b>tinha várias deficiências no meu modo de pensar,</b> e o que <b>constava para ela era apenas deficiência visual.</b></p> <p>ADRIANA: <b>Relatório médico é importante.</b></p> <p>VITORIA: <b>As limitações, o que é proibido, o que poderia ser elaborado, seria bom um acompanhamento também, o que ele está fazendo.</b></p> <p>FAGNER: <b>Saber exatamente qual a deficiência,</b> isso seria o primeiro passo.</p> <p>MAURO: quando eu comecei a trabalhar com deficiente, tive certa dificuldade,</p>

**porque não tinha conhecimento de planejamento**, de como trabalhar com esse aluno.

FAGNER: Eu tinha dificuldade, na verdade, acho que ainda tenho **dificuldade de planejar. Muitas atividades eu cancelo ao invés de dar, por que sei que ele não vai poder participar.** Tem também a questão da escolha, tem atividades que eu faço, pois o grupo precisa vivenciar, mesmo que ela não vá conseguir, **você prioriza em alguns momentos o grupo, e em outros o aluno com deficiência.**

ADRIANA: **Não tem condições, você dar uma aula só voltada para o aluno com deficiência,** ou o que dá para ele fazer, o que é possível esse aluno fazer, você tem que também atender os outros.

ISADORA: **Eu tenho dificuldades, como eu falei, com alguns conteúdos mais específicos,** por exemplo, um aluno que eu tenho com múltiplas deficiências, **ele não vai conseguir jogar o jogo formal, o jogo adaptado também não é tão possível,** então sempre eu penso, o que ele pode fazer dentro daquela aula, mas eu fico pensando, **acho que não vai ter resultados, então eu poderia fazer diferente, eu poderia adaptar, eu poderia fazer mais coisas, então, às vezes, surgem as dúvidas, que são complicadas.**

ISADORA: Por exemplo, **um aluno cadeirante para fazer um salto em distância, ele não vai conseguir fazer, não adianta.**

FAFÁ: Às vezes eu montava a aula. **Bom hoje eu vou trabalhar com salto no primeiro ano, daí eu pensava, e o cadeirante? Ele vai querer fazer e eu vou fazer o que? Sabe, então às vezes a gente se pega nessa situação.**

ISADORA: Eu penso assim, o conteúdo de dança eu queria que ele conhecesse a dança, conseguisse seguir um ritmo e montar passos de acordo com aquele ritmo, e eu percebo que alguns alunos com deficiência... tem uma com autismo, tem outra com múltiplas deficiências, **eles conseguiram participar em grupo, mas, na parte conceitual em que tinha que pensar sobre o que é a manifestação cultural, essas dificuldade no processamento da informação era mais difícil. Nessa parte do conteúdo o meu objetivo já não foi atingido por que ele tem uma deficiência na parte intelectual, que não vai permitir,** mas identificar o ritmo, participar junto à construção da dança da coreografia, dentro das possibilidades desses alunos, eles conseguiram fazer, então eu penso - assim dessa forma, dentro do que ele pode fazer ele conseguiu.

FAGNER: Então a grande dificuldade que eu tive **foi em identificar a deficiência e poder trabalhar na prática.** Eu vejo no caso dessa menina, eu não sei se eu fui útil para ela. **A minha dificuldade era tão grande de lidar com ela que eu achei que ela entrou de um jeito na escola e ela saiu mais arredia, mais agressiva**

MAURO: Porque com a presença do deficiente, **a gente vai ter que abaixar um pouco o que você almeja do objetivo,** mas com o cuidador isso fica viável.

FABIA: Por que assim eu tenho uma Down que **ela, é Down e DM, então essa daí é complicado,** se bem que a hora que ela chega na minha aula ela acalma, **ela fica quietinha no canto, mesmo que ela não faça nada ela fica lá, não sai correndo não faz nada,** e essa aí tem que ter uma cuidadora. Os outros Down também trabalham normalzinho, bonitinho, fazem toda aula, não dão trabalho, agora esse, **nesse caso de autismo,** e desses que são, que a gente tem que de repente sair por que eles não ficam na aula, **não se concentram, aí sim que precisaria de um cuidador o tempo todo para você poder atingir, conseguir, ao menos, alguma coisa do objetivo.**

MAURO: **Eu como tenho uma parte de alunos deficientes físico, com dificuldade de locomoção, então, eu fico tenso no dia em que eu não estou bem para conduzi-lo, para correr com ele, para carregá-lo para lá e para cá, pegar no colo. O dia que eu não estou fisicamente bem eu falo: - Esse aluno podia faltar hoje, mas ai no caso o problema não é o aluno o problema sou eu.**

ADRIANA: Isso é um problema!!! **A minha quadra é muito suja, agora melhorou um pouquinho por que eles levantaram um murinho, inclusive eles**

	<p><b>jogam tijolo, jogam tudo lá em cima.</b> E também tem os pombos que fazem coco ali. Então tem muitas coisas que eu evito dar, por exemplo, atividade que põe a mão no chão, deitar no chão, agora <b>tem que escolher os lugares que estão meio sujos</b>, que não tem pombo em cima, é então tem todos esses cuidados, que a gente precisa fazer.</p> <p>ISADORA: Mas pensando nesse caso, <b>por exemplo, fazer um vôlei adaptado para um cadeirante sentado no chão não dá com um chão desse.</b></p> <p>ISADORA: Nossa, a minha não é acessível. <b>Se eu tiver um aluno cadeirante ele não chega até a quadra. Para tomar água é longe e tem escada, iria ser impossível, teria que carregar, e não sei se eu ia aguentar.</b></p> <p>FÁBIA: <b>É que seria mais fácil a gente escolher só as deficiências que a gente conhece, ou os mais leves, porque incluir todo mundo é complicado.</b></p> <p>MAURO: <b>Temos que saber de tudo, e não fomos preparados para isso na faculdade.</b></p> <p>FAGNER: A disciplina adaptada era preparada para você trabalhar na SORRI, mas não para trabalhar na escola com criança.</p>
Valverde (2011)	<p>(Participante 7 – não atleta) mas se eu tenho <b>um outro aluno, dito normal, que fica lá “ ah, ele não consegui, ah, ele muito lerdo</b>, ah eu não quero ele na minha equipe” <b>então, isso é um fator que vai inibir e eu não vou conseguir resgatar ele naquela aula.</b></p> <p>(Participante 10 - não atleta) <b>se forem focar na deficiência física</b>, as parte das <b>vivências de determinados conteúdos da Educação física [...]</b> aqueles que <b>exigem o movimento</b>, por exemplo!</p> <p>(Participante 8 – não atleta) [...] <b>o próprio aluno com deficiência não aceitar que ele pode fazer atividade</b>, então as vezes por mais que eu tente muitas vezes <b>o aluno se nega a fazer</b>. Por que as vezes eu percebo que na cabeça dele “ pô! to atrapalhando o rendimento da aula”.</p> <p>(Participante 6 – não atleta) <b>O mais difícil é mesmo ter o conhecimento específico do que eles têm e do histórico de tudo isso</b>, é saber como esse indivíduo já vêm no histórico escolar, o que ele já passou, quais as experiências que ele teve, né? E qual conteúdo que eu vou poder trabalhar com ele, no conteúdo, até onde eu vou poder ir com ele [...] <b>Essa medida, aonde eu vou, até onde eu tenho que parar. Isso eu acho o mais complicado para mim.</b></p> <p>(Participante 3 - atleta) <b>O mais difícil é transporta esse aluno, é a locomoção desse aluno em quadra</b>, por que as vezes o aluno tem um problema locomotor que você tem que carregar [...] Então, <b>isso é difícil, mas é questão de estrutura</b> mesmo porque a gente não consegui carregar uma criança no colo sempre. Então eu acho que isso é um dos pontos mais difíceis.</p> <p>(Participante 9 - não atleta) [...] <b>difícil, vai muito do número de alunos da sala, primeiro</b>. Porque querendo ou não você vai ter mais dificuldades para estar atendendo esse aluno.</p>

**APÊNDICE E - Sobre a necessidade de adaptação de conteúdo/metodologia/estratégia de ensino (grifo nosso)**

Bonato (2009, p.96)	<p>Dando mais atenção, apoio, incluindo com os demais alunos, adaptando algumas atividades para facilitar o seu desenvolvimento (P6); Desenvolvo as aulas normalmente, <i>buscando adaptações para permitir que os alunos com deficiência participem da atividade de maneira mais independente possível</i> (P11); <b>Preparando atividades e adaptando para que ele possa participar junto</b> (P29); <b>As aulas apresentam objetivos que são comuns para todos</b>, independentemente se o aluno é portador de alguma deficiência. <b>Algumas atividades desenvolvidas são adaptadas às condições daquele aluno para que o mesmo possa participar da aula</b>, sempre contando com a ajuda do professor e/ou dos demais alunos da sala (P46);</p> <p><b>Não faço nada de diferente.</b> Explico como deve executar a atividade, a aluna observa os colegas e faz igual (P13); <b>As aulas não têm modificações nem adaptações. O que os alunos conseguem fazer dá certo, senão ficam excluídos</b> (P17); Igual aos outros alunos que não possuem deficiência (P23);</p> <p><b>Tento incluí-los o máximo possível;</b> os próprios amigos são muitos solidários, nos ajudam bastante (P1); [...] Com a D.A. uma atenção maior nas informações e colaboração dos alunos da classe (P25); <b>Dependendo da deficiência é possível adaptar o conteúdo, contando com o auxílio dos demais alunos</b> (P51);</p> <p><b>Alterno atividades adaptadas com o grupo e atividades individuais simultâneas às do restante da classe</b> (P9); [...] Para a Mariane <b>procuro integrá-la às atividades e quando não é possível passo atividades mais simples que ela realiza ao lado da quadra</b> (P33); <b>Procuro adequar os alunos ao espaço físico determinado (separado) em que possa desenvolver a(s) atividade(s).</b> Há riscos de contusões e acidentes físicos (P56);</p>
Costa (2015)	<p>PESQ. Durante as aulas você ministra o mesmo conteúdo ou conteúdos diferentes para o estudante com deficiência visual” em relação a turma?</p> <p>VERA: (3,0) Hum NÃO procuro:./ <b>o que eu trabalho com os alunos eu trabalho também/ eu incluo ele</b>” passo pra ele a matéria que eu: tô passando prá a sala’ (+) tá” ele é incluído dentro do meu conteúdo sim”</p> <p>VERA: <b>esta aula eu vou dar para os alunos NORMAIS</b> ((expressão de aspas)) (+) de agora em diante eu vou dividir minhas aulas assim (+) <b>a primeira aula será voltada para incluir:::</b> Vinícius:: já a segunda será/ eu darei para meus alunos (+) Vinícius, você não tem nenhuma prova para estudar não?” “você gosta de computador não é?” <b>“então agora você vai para a sala com as moças</b> ((fala pausadamente)), <b>fica lá jogando no seu computador</b> que eu sei que você gosta “((tom severo)) eu já não disse para você ir para sua SALA? <b>VÁ jogar no seu computador!</b>”</p> <p>MARCOS: /.../ eu gosto de trabalhar na verdade assim:: <b>muitas vezes mais recreativo (+) mais pelo lúdico eu acho</b> (+) mais EFICIENTE ainda mais em um modelo de escola que eles ficam O DIA INTEIRO:: (+) SENTADOS /.../ a única oportunidade que eles tem pra sai/ <b>para EXTRAVAZAR</b> eu vou ficar SEGURANDO:: (+) se eu fizer ISSO eu acabo prejudicando inclusive o trabalho dos outros:: (++) professores porque <b>a válvula de escape aqui é a Educação Física</b>” /.../ apesar de eu falar assim que a Educação Física é uma válvula de escape <b>MAS também eu não dispenso:: coisas que eu acho importante pra eles terem um norteamen::to e conhecimento do próprio corpo</b> que é FUNDAMENTAL</p>
Filus (2011)	<p>“Sim. <b>Tempo de atividades, comunicação, adaptações minhas e das próprias crianças e mudanças em algumas atividades propostas</b>” (PROF EF 3).</p>
Fiorini (2011)	<p>[...] de todas as disciplinas eu acho (+) no::ssa eu imagino as outras como deve ser/ porque ((rápido)) <b>a nossa</b>” <b>É PRÁTICA</b> (+) você vai” ((rápido)) <b>você mo::stra</b>” ((rápido)) <b>você/ e ele pega</b>” (+) <b>é gostoso</b>” <b>é um lúdi::co</b>” (+) agora você imagina</p>

	<p>uma disciplina comum (P1).  [...]<b> porque na verdade é:: (+) a aula de Educação Física (+) é mais recreativa né então (+) eles ficam mais a vontade né (P4).</b>  Os conteúdos? (+) Ah (+) eles são:: (+) hoje em dia eles são/ assim (+) <b>a gente têm um caminho que a gente segue' e agora:: (+) nos tamos seguindo a apostila' que o governo sugeriu né (+) desde o ano passado (+) então a gente sugere/ a gente acompanha a apostila” né (+) então eles têm/ eles recebem a aposti::la e a gente tenta passa por ali (+) apesar de mui::ta ba/ uma falação:: em cima dessas apostilas que (+) não foi fácil [...] mais, então a gente acompanha isso” o conteúdo é esse vem pronto” (P1).</b>  [...]<b> hoje o professor que consegue passa o conhecimento através de uma ima::gem de um dese::nho de u::m (+) uma pesqui::sa na interne::t ENTÃO (+) de tudo um pouquinho ele vai somando isso né (+) então é bom pra todos os alunos (+) porque você percebe que u::ns fazem a prática (+) outros gostam da teoria (+) outros gostam de ler e escrever (P5).</b>  [...]<b> é:: agora eu acho que os alunos também estão se conscientizando um pouco (+) que aulas de Educação Física NÃO É só na quadra NÃO É mas só jogo de futebol::l não é mais só jogo de vô::lei (+) ENTÃO:: com o te::mpo (+) eu acho que que vai dá pra trabalha melhor com esse tipo de problema ((inclusão do aluno com deficiência)) (P6).</b>  P1: [...]<b> (+) agora na parte teórica (+) como têm hoje em dia têm muita teoria (+) em função das apostilas a gente têm que cumpri uma parte nas salas (+) fazer os trabili::nhos” e tal (+) nessa parte eu acho que é:: ele viaja assim ele viaja (+) não aproveita não (P1).</b></p>
Frank (2017)	<p>P1 - por exemplo, fiz uma atividade, tá, que tinha que passar por debaixo das pernas. Todo mundo passou, só ficou a Mari na cadeira de rodas. <b>Aí ao invés de ela passar, a gente tirou ela da cadeira e ela abaixou e todo mundo passou por cima dela.</b> É nesse sentido, um aluno que tem medo por exemplo, que passe por cima, então a gente vai fazer <i>zig</i> e <i>zag</i>, entendeu?  P4 - <b>Então eu não faço uma atividade separada</b> pra ele. Dependendo, que eu vejo que tem o grau, tá, daí talvez ele não vai conseguir fazer aquilo, mas tudo o que eu preparo pra aula ele vai fazer tudo o que eu preparei.  P6 - Esse aluno, <b>ele faz tudo. Pra mim assim “Vamos fazer?”</b>, <b>“Tá, vamos tentar”</b>. <b>“Talvez tu não consiga isso”, mas assim, eu não vou fazer uma atividade diferente para aquele aluno.</b> Eu vou tentar incluir, ele vai tentar fazer.  [...]<b> Se não conseguiu saltar lá na corda, a profe ajuda. Tem a monitora, vamos juntar. Não consegue puxar lá o cabo porque não tem força, mas vamos junto. Mas ele faz tudo. Não tem, sabe, “não vai fazer porque ele não consegue, vai ficar lá sentado”</b>.  P1 - O que é que eu vou adaptar. Tipo o arremesso de peso. <b>Ah, pegar um peso mais leve, mais... enfim, assim como aquele aluno com deficiência assim como aquele outro que é mais fraquinho também vai usar um peso mais leve.</b>  P2 - <b>Dava o jogo dos dez passes para eles e fazia alguma adaptação.</b> Até fiz uma essa semana: ah, é o jogo de dez passes, mas não pode tocar em ninguém. Não pode tirar a bola da mão, por exemplo. Então ninguém ia tocar no “F”, ninguém ia derrubar ele, entendeu? Eles iam só marcar. <b>Então esse era um jogo que dava pra fazer com ele.</b>  P5 - Dentro do atletismo, eu fazia alguns jogos, né, <b>que eu dava uma adaptação.</b> Tá, jogo de corrida e tal, né, <b>de repente eu dava uma adaptada na atividade para ela incluir ele no jogo. Mas tinha que ter a regra bem explícita.</b>  P7 - [...] <b>isso é uma das estratégias que eu acabo usando nas minhas aulas. Eu aplico esses esportes, além dos outros, tipo como iniciação esportiva daquilo que eu vou trabalhar, eu dou também o esporte adaptados para que ele também participe.</b></p>

	<p>P3 - [...] nem sempre as aulas de 5º ano principalmente eu conseguia sempre colocar o aluno dentro porque <b>em certos momentos eu não conseguia adaptar. Então eu tinha que fazer um trabalho separado</b></p> <p>P4 - <b>Então eu faço projeto de psicomotricidade, daí eu pego ele individualmente.</b> Que é um trabalho bem diferente. <b>Como a educação física vai pra fora, ele um pouco se dispersa assim, daí eu trabalho bastante com coisas separadas com ele.</b></p> <p>P7 - Entende que, se tu tem alguém que te dá “olha, fulana, eu vou dar tal atividade. <b>Pega a bola ali e faz com ele individual</b>”. Beleza. Aí eles vão trabalhar durante a aula, porque é aquilo que eu te falei. <b>Nem sempre tu vai conseguir trabalhar a deficiência junto com os demais.</b> E aí como são dois trabalhos separados, se eu tenho ajuda, maravilha. Agora se eu não tenho, difícil, né.</p> <p>P1 - É, essa reflexão que eu fiz com eles assim foi muito legal, <b>deles pararem de pensar sobre deficiência, sobre a importância do seu corpo e a importância de respeitar o colega, independente de ser deficiente ou não,</b> mas saber respeitar, né. E eles vinham assim “Bah, como é que a ‘T’ consegue, né, comer, escovar os dentes, fazer tudo o que tu faz, se vestir com deficiência?”</p> <p>P3 - Eu sempre trabalhei isso com eles. <b>Como eu já tenho seis cadeiras de rodas que fica aí sobrando,</b> né, que a gente tem aqui na escola quando os alunos saem, a gente usava também isso. <b>Eu já tinha jogado com eles com olhos vendados,</b> no chão, <b>também o vôlei sentado,</b> mas ali também eu fiz essa parte ali com eles, pra dar essa ênfase de que eles poderiam.</p> <p>P7 - <b>o futebol de 5 já trabalhei.</b> Eu tenho as vendas né. Eu fiz as vendas. Já <b>trabalhei futebol vendido</b> [...] Eles adoram. E gosto muito de trabalhar em duplas, então, <b>futebol com as pernas amarradas,</b> né, as pernas de dentro amarradas, <b>para que eles sintam a limitação.</b> E sempre a gente faz a conversa “Olha, a profê deu um jogo adaptado para que vocês vejam justamente como é não ter, por exemplo, as duas pernas, né como é não ter o movimento das duas mãos, como é não enxergar”. [...] E eu acho que assim, uma coisa que a escola fez todo um projeto em cima das Olimpíadas, e o que ficou esquecido, que pra mim assim, olha, foi massacrante é as Paralimpíadas, né. E aí eu disse não pra minha coordenadora, <b>eu quero falar das Paralimpíadas.</b></p>
Gomes (2012)	<p>[...] um ponto importante para melhorar as minhas aulas de Educação Física <b>foi o aluno com síndrome de Down estar sempre perto de mim,</b> porque <b>eu dedico mais tempo para atividades com ele e vejo quando existe algum estranhamento dos outros alunos porque ele é portador de deficiência.</b> (Professor entrevistado da Regional 1).</p> <p>[...] eu tento mostrar para os meus alunos que a união faz a força e um pode ajudar ao outro, porque assim fica mais fácil. Mas <b>tem horas que eu percebo que eles não querem colocar o X no time deles, porque ele é café com leite.</b> (Professor entrevistado da Regional 2).</p> <p>[...]o meu aluno com retardo mental é tão comprometido que muitas vezes eu estou falando e ele não entende, então ou eu peço que ele fique em um local brincando isolado, com uma bola, ou eu peço que um aluno venha fazer companhia a ele, fazendo a mesma atividade que todos só que em dupla. (Professor entrevistado da Regional 3).</p>
Mahl (2012)	<p>Por exemplo, eu vou dar um voleibol. Como os ditos normais jogam voleibol em pé, correm atrás da bola daí por diante, <b>se eu tenho um cadeirante eu vou ter que modificar esse voleibol. Eles vão jogar o voleibol da mesma forma só que vai ser sentado (+),</b> aí você esbarra em um monte de coisa, quadra suja alunos que não querem sentar. Você perde muito tempo nessa prática, nessa discussão e <b>fazer conscientizar então é muito complicado,</b> querendo ou não você tenta modificar, só que você mexe com toda uma estrutura, <b>mas eu adapto as atividades do mesmo jeito.</b> Ele tem direito de participar como os outros têm. [...] Eu também procuro motivar (+) o máximo possível (P1).</p>

	<p>Eu tenho só aluno com deficiência mental (*) é intelectual agora (+) aprendi porque você falou (+) (*) eu a trato como se fossem alunos normais na Educação Física. <b>Eu procuro incluir em todas as aulas, eles fazem todas as aulas, não tem aula adaptada.</b> Eles trabalham na aula como todos os outros alunos (P3).</p> <p>[...] a gente observa e <b>fica pensando o que a gente pode fazer pra ajudar (+)?</b> Eu observo (*) <b>o relacionamento das crianças um com o outro, e foi através da, do relacionamento delas que eu vi que a gente podia fazer alguma coisa pra ele.</b> [...] <i>que ele não precisava ficar isolado lá, só sentadinho ali.</i> Ele podia fazer também. Então eu pedi se o (☺) queria participar do futebol, ele é esperto e quis , <b>daí eu pedi ajuda para os alunos e eles que deram um jeito de ajudar mudando o jeito de jogar pra o (☺) participar (P4).</b></p> <p><b>Eu tento elaborar, (* #) eu vejo na apostila qual vai ser a atividade, se for teórica na sala eles acompanham normalmente [...]</b> quando a gente tem as atividades na quadra, <b>eu tento ver todas as brincadeiras que tem na apostila pra fazer , daí eu tento adaptar pra que eles participem junto, pra que eles não fiquem de fora da brincadeira, sentados.</b> [...] Tenho dois alunos cadeirantes daí eu tomo cuidado pra que <b>ninguém derrube ele da cadeira,</b> é o primeiro cuidado (+) <b>porque você morre de medo,</b> primeiro porque a mãe dele é muito difícil, uma pessoa que ela tem muito cuidado com ele (+) pela situação dele (+) a gente também não dá pra [...] Eu fico observando o tempo todo as crianças, o tempo inteiro as crianças cuidam dele, o tempo inteiro [...] em momento algum as crianças tratam ele como se ele fosse diferente (P5).</p> <p>Então primeira coisa <b>é você tentar conversar com eles e convencê-los, porque esses alunos daqui não, eles não tem uma limitação tão grande (+),</b> então é conversar com eles pra que eles façam as atividades (+), (*) <b>da maneira que eles consigam, então não é cobrado a exatidão,</b> mas aí você encontra também um pouco de dificuldade <b>por eles mesmos não querem participar [...]</b> aquela menina lá, a (☺) que tem um pouco deficiência motora, você chega conversa tenta (+), tenta fazer com que ela faça atividade e ela sempre fica arredia. Quando a gente recebeu-a, então teve aquela preocupação de tá incluindo, de ta fazendo com que ela fizesse as atividades [...] sentisse bem e participasse de algumas atividades [...] na hora da aula da Educação Física, mas algumas <b>vezes se encontra dificuldade no próprio aluno (+),</b> então se tenta e trabalhando, se tenta e da melhor forma fazer o que ele supere esse, “ai eu num consigo fazer”, “ ai eu não sei fazer”, “ ai eu num vou fazer” (+) [.. .] <b>Muitas vezes a maior dificuldade ta no próprio aluno se aceitar e fazer a atividade (P2).</b></p> <p>Bem, conversando com eles, <b>falando com os outros pra não excluir (+)</b> das atividades (+) <b>pra participar junto,</b> chamo eles, eles também às vezes não querem participar porque eles têm dificuldade, ou sentem vergonha, muitos das vezes não querem. A (☺) pra ela começar a fazer o alongamento, começar a participar [...] <b>morria de vergonha, ela queria ficar sentada, se pudesse escondida</b> atrás do pilar da quadra, sabe? <b>Agora não, agora ela quer participar, ela participa, ela vai lá no meio com todo mundo, eu dou a mão pra ela, eu ajudo.</b> Então agora ela ta começando a se incluir (+). Mas [...] não pode forçar o aluno, <b>eu acho que ele tem que sentir segurança (+)</b> no trabalho, ver que ele pode fazer também, se sentir seguro, porque (*#) <b>se ele não se sente seguro ele não quer participar,</b> então eu deixo o tempo do aluno, <b>eu não fico forçando, eu não fico obrigando, então eu vou conversando, vou convencendo até ele se sentir seguro de participar (P6).</b></p>
Michiles (2018)	<p>Não tem. Não tem no sentido de que [...] não tem um específico que eu possa fazer, então [...] eu tenho olhado normalmente [...] e naturalmente, que supostamente tem ou teve, que a gente não sabe. [...] Aí eu posso ter essas minhas convicções que eu não vou privilegiar um nem a outro, mas ao mesmo tempo eu posso [...] <b>rever da atividade em si, outras alternativas, que contemple lá ele um pouquinho, e que contemple e resto dos outros. Eu posso flexibilizar essa questão das atividades.</b></p>

	<p><b>Como? Agora vamos flexibilizar, jogar toda a atenção para aquele movimento limitado de determinado aluno e posso transferir todos pra cá.</b> Então, não há nenhum problema, e aí fica a questão de [...] da minha atuação nisso, de comandar e direcionar esse posicionamento. (Professor Alex)</p> <p>Vou ser verdadeiro nessa daí. <b>As ações [...] eu não tenho planejado minhas aulas para a educação inclusiva. Então eu não tenho tomado nenhuma ação, até porque [...] as séries que eu tô atendendo no turno vespertino, a maioria das crianças não estão participando.</b> Recentemente que algumas foram diagnosticadas como alunos de inclusão né? <b>Mas eu não tenho feito uma estratégia mesmo.</b> Eu tenho colocado de acordo com a proposta curricular seguindo como se fosse pro ensino regular. [...] <b>é pra os alunos regulares, sem deficiência.</b> Aqueles alunos que foram diagnosticados agora, agora que eu vou começar a me preocupar em relação a eles. Porque até então eu não sabia. (Professor Gerson)</p>
Souza (2008)	<p>“Eu acho que sim <b>depende da necessidade especial dele</b>, exemplo, se for um cadeirante num..., junto com todos os alunos eu acho que existe um método. Eu <b>não vou poder é, fazer o mesmo trab..., o mesmo, como é que se diz, o mesmo trabalho com os dois ao mesmo tempo.</b> No caso eu vou ter que inserir ou eu vou ter que fazer, eu...”. A aula é a mesma , mas a maneira que eu vou trabalhar com ele é diferente.</p>
Toloi (2015)	<p>ROSANA: Então eu acho assim, que o professor ele tem que ter um pouco de vontade de planejar e <b>adaptar aquele aluno com deficiência na aula dele, não só fazer a aula para aquele aluno,</b> por que eu acredito que <b>nem sempre aquele aluno tem que ter um tratamento especial,</b> isso é o meu pensamento, tá</p> <p>ROSANA: Eu cheguei a uma conclusão, em particular, <b>eu não mudo minhas aulas de Educação Física pela inclusão,</b> por que, quando eu faço meu planejamento, quando o aluno chega, <b>eu coloco ele dentro da minha aula e de várias formas.</b></p> <p>ADRIANA: Eu não específico, <b>não ponho uma forma específica no planejamento,</b> isso, <b>vai acontecendo conforme eu vou na aula, ali no momento sabe,</b> na prática que eu vou vendo como é que faço, como é que eu vou adaptando, <b>ali na prática, por que antes assim colocar no papel às vezes não dá certo, eu só consigo ver ali na prática.</b></p>

## NOTAS DE TRADUÇÃO

---

<sup>a</sup> APA is defined as a cross-disciplinary body of knowledge directed toward the identification and solution of individual differences in physical activity. It is a service delivery profession and an academic field of study that supports an attitude of acceptance of individual differences, advocates access to active lifestyles and sport, and promotes innovation and cooperative service delivery programs and empowerment systems. Adapted physical activity includes, but is not limited to, physical education, sport, recreation, dance and creative arts, nutrition, medicine, and rehabilitation. (IFAPA, 2004 apud HUTZLER; SHERRILL, 2007, p. 4)

<sup>b</sup> Man introduces artificial stimuli, signifies behavior, and with signs, acting externally, creates new connections in the brain.

<sup>c</sup> Social life creates the need to subject the behavior of the individual to social requirements and together with this, creates complex signalization systems, means of communication that guide and regulate the development of conditioned connections in the brain of each person. The organization of higher nervous activity creates the necessary prerequisites, creates the possibility of external regulation of behavior.

<sup>d</sup> So, too, in the area of psychological functions, the decreased value of one faculty may be fully or partially compensated for by the stronger development of another.

<sup>e</sup> Up to now we have neglected these psychological powers. We have not taken into account the desire with which such a child struggles to be healthy and fully accepted socially. A defect has been statically viewed as merely a defect, a minus.

<sup>f</sup> The severity of his abnormality or his degree of normality depends on the results of compensation, that is, on the ultimate formation of his personality as a whole.

<sup>g</sup> (...) how the child's personality develops in response to the encountered difficulties stemming from the handicap.

<sup>h</sup> We have observed that the process of a child's interaction with his environment gives rise to a situation in which the child is propelled along a path of compensation. The following serves as a most important argument for this: The outcome of compensatory and developmental processes as a whole depends not only on the nature and severity of the defect, but also on the social reality of the defect, that is, on those difficulties which the defect causes from the viewpoint of the child's social position. For children with handicaps, compensation occurs in totally different circumstances depending on what the situation is, in what kind of environment the child is reared, and what difficulties arise for him as a result of his handicapped condition.

<sup>i</sup> Now, educators are beginning to understand that on entering a culture a child not only gets something from culture, assimilating it, including something from the outside, but that culture itself reworks all the child's natural behavior and carves anew his entire course of development.

<sup>j</sup> (...) a child develops techniques for submitting his behavior to the rules of collective behavior subsequently, this emerged organization turns into inner behavior and becomes individual psychological behavior.

<sup>k</sup> (...) when further organic development is impossible; in this respect, the path of cultural development is unlimited.

<sup>l</sup> You know that speech initially develops as a means of communication and mutual understanding, as a communicative, social function. Inner speech, (i.e., speech by means of

---

which a human being thinks) emerges later and is the basis for assuming that its formation process occurs only at school age. The path which transforms speech into a means of communication, into a function of collective social behavior, the path which transforms speech into a means of thinking, into an individual psychological function, gives us some idea of the law governing the development of higher psychological functions. This law may be expressed in the following manner: Any psychological function occurs twice in the process of a child's development, first as a function of collective behavior, as an organization of the child's collaboration with his social environment, and then as an individual behavioral operation, as an internalization of psychological activity in the narrow and precise sense of the word.

<sup>m</sup> (...) although teachers and future professionals seem to value the importance of inclusion, the notion of self-efficacy is quite resistant to change, even when these individuals were subjected to longterm training that employed a complex inclusive strategy such as the peer tutoring model. In our municipal school system, teachers are unsure about their competence toward teaching in inclusive settings

<sup>n</sup> It is possible that the time is not far away when pedagogy will be ashamed of the very notion of a "handicapped child", which signifies some unalterable defect in the child's nature. A deaf person who speaks and a blind person who works are both participants in life in the full sense of the word. They will not consider themselves abnormal and will not give others grounds to think so. It is our responsibility to see to it that a deaf, blind, or mentally retarded person is not handicapped. Only then will this notion, which, in itself, is a true sign of our own inadequacy, disappear.