



EDUCAÇÃO FÍSICA EM PERSPECTIVA INCLUSIVA

SABERES E PRÁTICAS NO PROCESSO FORMATIVO

ÉRICA PEREIRA NETO
DÉCIO NASCIMENTO GUIMARÃES
ORGANIZADORES

encontrografia



EDUCAÇÃO FÍSICA EM PERSPECTIVA INCLUSIVA

SABERES E PRÁTICAS NO PROCESSO FORMATIVO

ÉRICA PEREIRA NETO
DÉCIO NASCIMENTO GUIMARÃES
ORGANIZADORES

encontrografia

Copyright © 2021 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Gisele Pessin

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Carolina Caldas

Foto de capa: Carolina Caldas

Assistente de revisão

Tassiane Ribeiro

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educação física em perspectiva inclusiva : saberes e práticas no processo formativo / Érica Pereira Neto, Décio Nascimento Guimarães, organizadores. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2021.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-88977-58-3

1. Educação física para pessoas com deficiência
2. Educação inclusiva 3. Prática de ensino
4. Professores - Formação I. Pereira Neto, Érica. II. Guimarães, Décio Nascimento.

21-91846

CDD-371.904486

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação física : Educação inclusiva 371.904486

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

encontrografia

Encontrografia Editora Ltda.
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 306 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com
editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio	9
Apresentação	11
1. Formação dos docentes de Educação Física do Instituto Federal Fluminense: dialogando sobre a perspectiva inclusiva	14
<i>Raíssa de Souza Licassali</i>	
<i>Érica Pereira Neto</i>	
2. Inclusão escolar de pessoas com deficiência: saberes necessários à formação inicial em Educação Física..	30
<i>Lorran Marques</i>	
<i>Décio Nascimento Guimarães</i>	
3. Estágio com pessoas com deficiência: a perspectiva inclusiva na formação do profissional de Educação Física	57
<i>Carlos Rodrigo Pessanha Moreira Barreto</i>	
<i>Érica Pereira Neto</i>	
4. Educação Física e pessoas com deficiência: a prática do kung fu/ wushu na perspectiva inclusiva	73
<i>Michele Daiane Cardoso Ribeiro Azeredo</i>	
<i>Décio Nascimento Guimarães</i>	
5. A inclusão esportiva nas atléticas universitárias: um estudo de caso no Instituto Federal Fluminense.	93
<i>Jéssica Oliveira da Cruz</i>	
<i>Érica Pereira Neto</i>	

Prefácio

Esta obra faz com que o leitor tenha a seguinte indagação: qual é o lugar do estudante com deficiência nas atividades físicas escolares? Primeiramente, pensando no contexto histórico da luta das pessoas com deficiência, esse lugar foi marcado pela segregação. Em sociedades militarizadas, como a espartana, restava apenas a morte para esse grupo. Contudo, na atualidade, ainda se faz necessário questionar: qual é o lugar do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física?

Muitas crianças com deficiência são alijadas das práticas esportivas nas escolas pelo simples fato de que acham (sem nenhuma comprovação) que elas vão se machucar.

Afinal, quem nunca se machucou na escola? No recreio ou nas aulas de Educação Física? A deficiência, por si só, não traz maior ou menor risco. Por que, então, a superproteção das famílias, professores e médicos tem dominado as ações da Educação Física?

Os autores e organizadores do livro *Educação Física em perspectiva inclusiva: saberes e práticas no processo formativo* nos ajudam a responder essas perguntas. No presente livro, as ideias apresentadas demarcam a defesa do direito à educação para todas e todos. A aprendizagem se faz na escola, também na Educação Física, uma vez que esta tem uma importância ativa na vida dos nossos jovens com deficiência, na construção de uma cultura geral e humanizadora e na formação do homem integral. O conhecimento do corpo é fundamental para o desenvolvimento do protagonismo, melhorando o desempenho

nos afazeres diários, na resolução de conflitos, entre outros aspectos. Assim, se a prática da Educação Física é tão essencial a esse processo formativo, por que negá-la aos alunos com deficiência?

A falta de formação pode responder por uma parte? A ausência de recursos, por outra? Tudo isso, entre outras questões, é importante, mas não fundamental. O fundamental é o abrir-se para o outro, compreendendo como melhor incluí-lo. O professor deve se perguntar: “Eu, como educador, quero inserir o meu aluno com deficiência nas aulas de futebol, basquete, vôlei, handebol...? E não estou, ao trabalhar essas práticas, tratando do esporte adaptado?”

Se não tomarmos cuidado com essa “adaptação”, o aluno com deficiência se torna uma “café com leite”, prática em que o aluno está presente, mas não incluso. “Deixa fazer o gol porque ele tem uma deficiência”. Essa, por exemplo, é uma das práticas mais capacitistas que ocorrem na escola. Precisamos dar um fim nisso, e, ao prefaciar esse livro, organizado pela professora Érica Pereira Neto e pelo professor Décio Nascimento Guimarães, encho-me de esperança de alguns possíveis propostos. Por isso, quero deixar registrada a relevância social e científica desta obra.

Agradeço o convite, que muito me honrou, para prefaciar este livro produzido não somente por pesquisadores, escritores, mas amigos de luta que acreditam em um outro mundo possível.

Primavera de resistências e esperanças, 2021.
Prof. Douglas Ferrari (Ufes)

Apresentação

A obra *Educação Física em perspectiva inclusiva: saberes e práticas no processo formativo*, que ora apresentamos, é composta por cinco capítulos, que podem ser lidos e consultados em sequência, ou de forma aleatória, de acordo com o interesse e afinidade das leitoras e dos leitores. Ressaltamos que trata-se de trabalhos desenvolvidos ao longo do processo de formação inicial de egressos do Curso Superior de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal Fluminense *Campus Campos Centro* em coautoria com nós, docentes do mesmo curso.

Acrescentamos que a escrita dos capítulos, assim como a organização da obra, se deu durante o período de isolamento social motivado pela pandemia da COVID-19, momento em que o ensino, pesquisa e extensão tiveram de migrar para o contexto remoto como medida emergencial, atendendo recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e demais autoridades sanitárias no âmbito nacional. Nesse período, estivemos juntos na coordenação da referida Licenciatura em Educação Física, além de termos como área de interesse a inclusão escolar e a emancipação social de pessoas em situação de deficiência. Na sequência, seguem pistas dos trabalhos que compõem esta coletânea.

No primeiro capítulo, intitulado *Formação dos docentes de Educação Física do Instituto Federal Fluminense: dialogando sobre a perspectiva inclusiva*, discute-se a relevância da formação inicial e continuada desses profissionais no preparo para sua atuação com discentes em situação de

deficiência. Com foco na autopercepção do corpo docente de Educação Física no Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro, bem como na investigação das condições estruturais dessa instituição de ensino, esse capítulo revela a importância da formação continuada em perspectiva inclusiva para conscientizar esses profissionais acerca do processo de ensino e aprendizagem desse público.

No segundo capítulo, que tem como título *Inclusão escolar de pessoas com deficiência: saberes necessários à formação inicial em Educação Física*, é apresentado um estudo que busca perceber, a partir de questionários com licenciandos do 7º e do 8º período do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro, como o seu componente curricular proporciona aos discentes saberes necessários à formação docente em uma perspectiva inclusiva. Tal pesquisa aponta a necessidade de tratar a inclusão escolar de modo transversal no processo formativo desses futuros profissionais da educação.

O terceiro capítulo, nomeado *Estágio com pessoas com deficiência: a perspectiva inclusiva na formação do profissional de Educação Física*, traz reflexões sobre o estágio curricular supervisionado e a sua relação com a inclusão escolar, compreendendo-o como essencial ao desenvolvimento dos licenciandos para o exercício da docência. Nessa perspectiva, o texto argumenta sobre as contribuições do projeto PARAESPORTE, no município de Campos dos Goytacazes, RJ, para a formação de futuros docentes de Educação Física, enfatizando a experiência com projetos paradesportivos e pessoas em situação de deficiência.

O quarto capítulo, que tem como título *Educação Física e pessoas com deficiência: a prática do kung fu/wushu na perspectiva inclusiva*, aborda as origens das lutas marciais, práticas corporais que são atravessadas por conceitos sociais e históricos e que desenvolvem capacidades motoras e cognitivas, bem como valores importantes para o exercício da cidadania. A partir dessa contextualização, o texto propõe um debate sobre as contribuições do kung fu para as pessoas em situação de deficiência, partindo de conceitos inerentes à inclusão desse público, visto que tais práticas proporcionam um conjunto de competências importantes para a qualidade de vida dos sujeitos.

Por fim, o quinto capítulo, intitulado *A inclusão esportiva nas atléticas universitárias: um estudo de caso no Instituto Federal Fluminense*, defende

a necessidade de espaços inclusivos na prática esportiva no ensino superior. Para tanto, investiga a presença de estudantes em situação de deficiência no contexto dos cursos superiores do Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro e a sua participação nas atléticas universitárias. A partir desse estudo de caso, o capítulo revela a necessidade da formação em perspectiva inclusiva dos docentes de Educação Física para o incentivo de discentes em situação de deficiência no cenário esportivo das instituições de ensino, além de discutir a responsabilidade das atléticas de promover a participação desse público em suas equipes.

Nesta oportunidade, reiteramos nossos agradecimentos e felicitações às jovens pesquisadoras Raíssa de Souza Licassali, Lorrann Marques, Michele Daiane Cardoso Ribeiro Azeredo e Jéssica Oliveira da Cruz e ao jovem pesquisador Carlos Rodrigo Pessanha Moreira Barreto pela parceria e dedicação na escrita cuidadosa do presente livro. Desejamos a todas e a todos uma excelente leitura.

Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães
Prof.^a M.^a Érica Pereira Neto

1. Formação dos docentes de Educação Física do Instituto Federal Fluminense: dialogando sobre a perspectiva inclusiva

Raíssa de Souza Licassali¹

Érica Pereira Neto²

doi: 10.52695/978-65-88977-58-3-cap1

Considerações iniciais

A formação docente na perspectiva inclusiva tem sido, atualmente, tema de discussões e debates. Apesar disso, pouco se fala sobre como o professor de Educação Física (EF) se sente preparado para trabalhar com o aluno com deficiência e como a escola na qual ele atua possui recursos disponíveis e condições para que esse profissional possa agir em uma perspectiva inclusiva.

Para que se possa refletir mais adiante, torna-se necessário compreender a educação pela perspectiva inclusiva na escola regular. Tal abordagem é norteada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº

-
1. Graduanda de Licenciatura em Educação Física pelo Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro (IFF). E-mail: raissalicassali@gmail.com.
 2. Mestra em Ciência da Motricidade Humana. Professora e coordenadora adjunta do curso de Licenciatura em Educação Física no Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro (IFF). E-mail: ericapneto@gmail.com.

9394/96) e da Constituição Federal, que determina às escolas o acolhimento todos os indivíduos com deficiência,³ preferencialmente na rede regular de ensino, como diz no art. 208, inc. III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 123-124).

No que se refere à educação, atendendo a perspectiva inclusiva, muitos professores ainda se sentem inseguros e despreparados para lecionar os alunos com deficiência nas aulas regulares. Não se apresenta muito diferente quando observado os docentes de Educação Física, despontando questionamentos acerca de questões como: Será que ele se sente preparado para atuar em suas aulas com o aluno com deficiência? Será que ele busca atualização na área inclusiva? Será que a escola oferece serviços de suporte para os professores trabalharem com esse público?

Levando em consideração as escolas, de um modo geral, elas caminham para essa perspectiva de inclusão escolar. No entanto, requerem transformações em vários âmbitos, desde a mudança na forma de organização da formação inicial e continuada do profissional a toda gestão escolar, com recursos físicos e materiais para a concretização de um processo inclusivo. Logo, é indispensável para o êxito da proposta de inclusão nesse ambiente escolar a participação ativa dos familiares (BRITO; LIMA, 2012; GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018).

Seguindo por esse sentido, a Educação Física, como componente curricular, vem sendo investigada como um dos componentes que permitem uma maior facilidade em promover a inclusão escolar. Segundo Lara e Pinto (2016, p. 73) “a prática da educação física tem um papel de desenvolver aspectos individuais e coletivos, além de trabalhar o desenvolvimento motor, a aptidão física e o bem-estar social”. Assim, na aula de Educação Física, além do desenvolvimento físico, como visto anteriormente, a prática de atividades físicas oportuniza um ambiente favorável para desenvolver a cooperação, socialização e respeito entre os alunos (SILVA; DA SILVA, 2020).

3. [...] “pessoa que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Miranda (2015), em seu estudo, aponta que, quando analisado o percurso do processo da educação inclusiva, evidencia-se o movimento de reorganização da sociedade e escola, que visa compreender o aluno/a como diferente/diverso, dando a ele a oportunidade de ocupar os espaços disponíveis a todos. Essa educação fundamenta a escola como aquela que acolhe os diferentes e que necessita se organizar para ajustar suas atuações com os estudantes, na tentativa de instituir uma convivência que oportunize a socialização e a concepção do conhecimento.

Partindo dessa conjectura, vale discutir a formação do professor em relação à perspectiva inclusiva. A demanda pela formação docente requer mudanças em encargo da reformulação sobre o modo de compreender a pessoa com deficiência e o seu prisma de inclusão. Pressuposto a essa ideia de inclusão, o professor necessita compreender seus métodos, buscando sempre atualizá-los e conhecer as necessidades, possibilidades e dificuldades dos diferentes alunos.

Contudo, o avanço da perspectiva inclusiva depende do papel da escola (gestores, diretores, professores, alunos etc.), dos cursos de formação inicial e continuada e dos professores, que precisam constantemente questionar, analisar, repensar seus métodos para garantir o desenvolvimento desse aluno junto aos demais, tornando evidente que somente as leis não garantem o acesso de todos à educação (ADRIANO, 2016).

A partir dessas indagações e tendo em vista a relevância da temática da perspectiva inclusiva, o estudo teve como objetivo geral analisar a autopercepção do professor de Educação Física do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense) *Campus* Campos Centro, no município de Campos dos Goytacazes-RJ, em relação à avaliação do seu conhecimento e da sua preparação para trabalhar com o aluno com deficiência, assim como a sua percepção sobre as condições (materiais, serviços e instalações físicas) do IFFluminense em relação às abordagens inclusivas.

Desenvolvimento

O presente estudo trata-se de uma pesquisa descritiva qualitativa, na qual são levantadas, de forma transversal, características dos sujeitos envolvidos sem a interferência do pesquisador. Segundo Gil (2008) esse tipo de pesquisa

tem como uma de suas características mais significativas a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Os dados da pesquisa foram obtidos a partir da aplicação de questionário, por meio da plataforma digital Google Formulários, aos 13 docentes de Educação Física do Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro, que atuam no ensino técnico integrado ao médio e/ou na licenciatura em Educação Física. Para tanto, foi enviado um convite individual a todos, explicando a pesquisa e solicitando a colaboração, firmada após anuência ao disposto no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e tomadas todas as precauções possíveis para que fosse mantido o anonimato dos sujeitos, visando à maior autenticidade e espontaneidade nas respostas.

Para este percurso metodológico, foi aplicada uma escala de 18 afirmações adaptadas do questionário de Gorgatti e Junior (2009), para as quais foram utilizados cinco níveis de resposta: não se aplica, discordo totalmente, discordo quase totalmente, concordo quase totalmente e concordo totalmente. As afirmações abordam três diferentes aspectos: como o professor avalia seus conhecimentos para lidar com alunos com deficiência, como o professor percebe a aceitação desses estudantes pelos colegas sem deficiência e como o professor avalia as condições de sua escola para aderir à proposta do ensino pela perspectiva inclusiva. Ressalta-se que, para o objetivo desta pesquisa, foram empregados os aspectos de conhecimento para trabalhar com os alunos com deficiência e condições da escola.

Foram enviados os questionários para os 13 docentes de Educação Física, dos quais 12 responderam. Convém explicitar algumas características profissionais dos professores: todos os entrevistados apresentam Licenciatura Plena; dentre eles, 7 têm mais de 30 anos e 5 possuem menos de 30 anos de formados, porém, todos com mais de 14 anos de formação. Vale salientar que, dentre os sujeitos entrevistados, todos já lecionaram para alunos com deficiência.

Após a coleta de dados e informações obtidas por meio das respostas dos docentes de Educação Física do IFFluminense, as questões mais pertinentes relacionadas ao objetivo da pesquisa foram apresentadas em forma de gráficos. Para melhor entendimento da discussão dos resultados, estes serão divididos em duas categorias: autopercepção do indivíduo (professor) e condições do IFFluminense (materiais, serviços e instalações físicas).

No que tange à questão da aptidão pedagógica, foi perguntado ao indivíduo se ele achava que tinha conhecimento suficiente para atingir as necessidades educacionais do aluno com deficiência. Obteve-se como resultado que 41,7% dos entrevistados concordaram quase totalmente que tinham esse conhecimento, enquanto 58,3% (33,3% + 25%) dos docentes discordaram que possuem conhecimento para trabalhar com esse público. Ou seja, a maioria dos professores sinalizou não ter conhecimento suficiente para lecionar alunos com deficiência.

No estudo realizado por Santos (2016), alguns docentes demonstraram que ainda existe dificuldade em se adequar às perspectivas inclusivas. Em outras palavras, não compreendem os significados que a convivência e o espaço escolar agregam para esses alunos. Porém, ela também constatou que quem possui uma formação mais recente dispõe de um maior entendimento da temática e encara com empenho e simpatia a presença de alunos com deficiência no ambiente escolar, auxiliados sempre por propostas pedagógicas que essa abordagem proporciona.

Perioto (2018) aponta que os docentes não se sentem aptos para atuar com a pessoa com deficiência, o que acarreta um desafio para dirigentes e professores que demonstram estar cada vez mais perdidos ao lecionar crianças que apresentam as mais diversas formas de potencialidades, comportamentos e histórias. Isso porque os cursos de graduação, majoritariamente, não oferecem uma preparação adequada relacionada à perspectiva inclusiva, desfavorecendo o preparo e ocasionando, como consequência, uma formação inicial insuficiente. A autora salienta também que os currículos se distanciam da prática pedagógica, afetando de forma negativa a qualificação primordial para a atuação desses profissionais no que concerne à diversidade dos alunos.

Assim, levando em consideração os autores e as respostas dos professores do IFFluminense, pode-se inferir que a grande maioria dos docentes já possui muito tempo de formação, podendo ser um dos motivos para não se sentirem seguros para desenvolver aulas na perspectiva inclusiva. Possivelmente, durante a sua graduação pouco se abordou sobre o assunto, ou talvez nem existisse o componente da Educação Física Adaptada na matriz curricular.

Seguindo por esse raciocínio das discussões, buscou-se investigar se o professor se sente preparado para lecionar com o aluno com deficiência.

Obteve-se que 58,4% (41,7% + 16,7%) dos entrevistados sinalizaram que não se sentem preparados, todavia, 41,7% se sentem preparados para atuar com o aluno com deficiência. Ou seja, a maior parte dos entrevistados não se sente segura.

Carvalho e Araújo (2018) observaram em sua pesquisa uma fragilidade de conhecimentos do docente referente a sua organização pedagógica diante de alguns tipos de conteúdo da Educação Física, o que acarreta a não participação ativa de todos, negando o envolvimento do aluno com deficiência no processo inclusivo. A falta de conhecimento e capacitação por parte do profissional contribui para que ele mesmo não se sinta preparado para trabalhar com o público com deficiência. Os autores ressaltam que essas inseguranças estão associadas às fragilidades da formação (isolamentos do currículo às disciplinas destinadas a essa temática e o não vínculo do restante da grade) e a falta de possibilidades de vivências reais com esse público.

Os resultados da pesquisa de Moraes, Campos e Rodrigues (2019) confirmam que, para o professor se sentir confiante ao atuar com o aluno com deficiência, é de suma importância seu processo formativo. Dessa forma, professores que obtiveram experiências e contato prévio com esse público têm uma percepção de autoeficácia significativamente maior do que os que não tiveram, revelando a importância no percurso formativo com ênfase na reflexão e discussão sobre as estratégias de ensino. Assim, é notável o quanto é importante o profissional manter suas práticas e metodologias pedagógicas atualizadas, podendo promover mais segurança diante das diversas necessidades pedagógicas dos seus alunos.

Quando perguntado ao docente sobre a atualização de conhecimentos, foi observado que 100% (58,3% +41,7%) consideraram que a pretensão em participar de cursos e palestras é importante para aumentar o repertório teórico, visando agregar seus métodos de ensino para trabalhar com esse público. Ou seja, mesmo aquele que acredita ter conhecimento e se sente preparado julga que é importante participar dessa atualização na área da inclusão.

Dessa forma, é perceptível, por meio da pretensão dos docentes entrevistados, que a busca por uma formação continuada é uma predominância. Costa (2010) e Periotto (2018), em seus estudos, abordam a necessidade da capacitação além da formação inicial para subsidiar e enriquecer o trabalho

do professor, para que este se torne produtivo, prazeroso e, principalmente, supra as necessidades reais e naturais de interesse do aluno com deficiência.

Aquiescendo com os autores citados anteriormente, Fernandes e Reis (2019) trazem que uma formação inicial consistente e uma capacitação continuada dos professores é fundamental, uma vez que, nesses momentos, ocorre interação, conversas, trocas de experiência e saberes, oportunizando o docente a refletir sobre suas práticas pedagógicas designadas ao processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência.

Seguindo por esse viés, alguns autores mostram que professores que realizaram cursos extracurriculares demonstram compreensões mais positivas em relação a sua habilidade de trabalhar com alunos com deficiência. O déficit na formação inicial aponta um grande entrave para o processo de inclusão escolar, reforçando que esses cursos de capacitação na área da deficiência são importantes e também podem ser entendidos como uma mudança de efeito positivo nas atitudes dos professores ao lidarem com esse público. Além disso, cursos extracurriculares em formato de extensão e pós-graduação abordando a temática da Educação Especial e Educação Física Adaptada podem ter potencial em favorecer a percepção dos docentes diante de situações advindas do processo de ensino-aprendizagem (GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018).

Por esse ângulo, visou-se analisar o percentual de docentes do IFFluminense que tiveram disciplinas relacionadas às Necessidades Educacionais Especiais (NEE) durante sua formação inicial.

De acordo com o resultado coletado, dos 12 docentes que responderam ao questionário, 50% não tiveram as disciplinas Educação Física Adaptada, Especial ou Inclusiva durante sua formação no ensino superior, já os outros 50% cursaram essas disciplinas em sua graduação.

Chicon (2013), Lara e Pinto (2016), em seus estudos, abordam que a disciplina de Educação Física Adaptada, entre outras, se tornou somente uma sugestão para compor os currículos dos Cursos de Graduação em Educação Física, a partir do Parecer nº 215, de 11 de março de 1987, do Conselho Federal de Educação. Por essa razão, a grande maioria dos professores de Educação Física, que hoje atua nas escolas regulares, não desfrutou dos conteúdos e assuntos pertencentes à inclusão durante sua formação.

Ainda sobre esse assunto, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2017) expõem que, durante o período dos anos de 80 e 90, a formação docente era voltada para um currículo único e as disciplinas sobre NEE eram inexistentes, salvo em pequenas exceções. Quando existiam, os conteúdos eram focalizados na caracterização biomédica das deficiências, não contemplando o desenvolvimento de competências para trabalhar na perspectiva inclusiva.

Essas análises da carência na formação inicial dos professores culminaram com questionamento de se estes, mesmo não tendo cursado as disciplinas relacionadas à NEE, buscaram ou buscaram outros meios para obter conhecimento na área da educação pela perspectiva inclusiva. Em uma das indagações do questionário, buscou-se averiguar se o docente possui algum curso de capacitação ou atualização na área da Educação Física Adaptada, Especial ou Inclusiva.

A análise dos dados obtidos mostrou que 50% dos entrevistados não fizeram curso de capacitação ou atualização na área da EF Adaptada, Especial ou Inclusiva, e os outros 50% já realizaram capacitação ou atualização na área. Ou seja, pode-se inferir que a inclusão é algo importante a ser trabalhado no IFFluminense, mas grande parte dos docentes não busca por cursos de capacitação e/ou atualização.

Para os docentes que responderam que não possuem capacitação na área, foi feita outra pergunta sobre o motivo de não realizarem tais cursos e atualizações. 50% informaram que não tiveram a oportunidade de realizar tais cursos e a outra metade marcou que nenhuma das opções anteriores se enquadrava (N/A). Com isso, é perceptível a baixa procura por atualizações na área inclusiva.

De acordo com Santos (2016), uma visão mais conservadora do professor, principalmente se for analisado o tempo de sua formação, pode levá-lo ao pensamento de defender que alunos com deficiência devem frequentar apenas escolas especiais.⁴ Portanto, o tempo de formação pode estar associado ao seu desinteresse em se qualificar, sobretudo se o profissional já está perto

4. [...] “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008).

de sua aposentadoria, visto que seja pouco conveniente para ele mudar sua maneira de trabalhar.

Por outro lado, a atualização dos conteúdos básicos por meio da formação continuada é apoiada por viabilizar o avanço do conhecimento do professor, desenvolvendo domínios necessários para possíveis resoluções dos problemas que esse profissional possa vir a encontrar durante o ensino e dando subsídios para repensar sua prática pedagógica. Essa atualização de conhecimentos pode também colaborar significativamente para reflexões sobre seus valores (éticos, morais, políticos, religiosos, ideológicos, filosóficos, entre outros), proporcionando, dessa forma, superar e substituir práticas engessadas, que levam à exclusão, por práticas inclusivas (OLIVEIRA, 2017).

Seguindo por esse viés, quando o professor revê as suas práticas pedagógicas e oportuniza ao aluno com deficiência a interação com os demais alunos em uma classe regular, pode estar proporcionando inúmeros benefícios. Assim, os entrevistados foram indagados sobre sua percepção em relação aos benefícios para o aluno com deficiência da interação com os demais em uma classe regular.

De acordo com os dados obtidos, 75% (58,3% + 16,7%) dos entrevistados concordaram que os alunos com deficiência se beneficiam da interação oferecida por um programa em uma classe regular. Entretanto, 25% discordam totalmente que essa interação oferecida traga benefícios para o aluno com deficiência.

Corroborando com a percepção da maioria dos docentes, que concorda que a interação seja benéfica, alguns autores (STAINBACK, S.; STAINBACK, W., 1999; DELLANI; MORAES, 2012; NACIF *et al.*, 2016) ressaltam a importância da inclusão dos alunos com deficiência nas aulas, tanto para estes quanto para professores e estudantes sem deficiência, uma vez que todos se beneficiam, tornando possível a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade e dando-lhe o direito de ocupar o mesmo espaço de todos. O processo da educação inclusiva, portanto, estaria além da escola, como afirmado pelos autores:

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da

igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social (STAINBACK, S.; STAINBACK, W., 1999, p. 21).

Em contrapartida, 25% dos entrevistados discordam totalmente que essa interação oferecida traga benefícios para o aluno com deficiência. Sanches e Siqueira (2016) abordam que, dependendo da quantidade elevada de alunos em uma mesma classe regular, se torna desfavorável a inclusão do aluno com deficiência, visto que na classe regular é difícil acompanhar e fazer intervenções junto a esse discente, pois seria necessário o auxílio de um mediador. Vale ressaltar que os responsáveis e professores desses estudantes reconhecem a importância da escola para o desenvolvimento destes, porém, relatam que a precariedade de recursos oferecidos pela instituição de ensino não propicia condições para que eles possam usufruir do convívio proporcionado pela inclusão.

Seguindo pelo viés da precariedade de recursos oferecidos pela instituição de ensino, no que tange às condições do IFFluminense em relação a receber o aluno com deficiência, foram enumeradas as seguintes temáticas: materiais instrucionais, serviços de suporte (médico, psicólogo, fonoaudiólogo, auxiliares) e instalações adaptadas. Os entrevistados foram questionados sobre como avaliam essas tais condições oferecidas pelo Instituto para aderir à proposta da perspectiva inclusiva.

Em relação à percepção dos docentes entrevistados quanto à existência de materiais instrucionais suficientes no IFFluminense para que seja possível ensinar os alunos com deficiência, demonstrou-se uma divergência significativa de opiniões. Dos entrevistados, 58,3% (33,3% + 25%) discordam que existam materiais suficientes; diferindo-se desses, 41,6% (33,3% + 8,3%) concordaram que existem.

Fiorini e Manzini (2016) recomendam que, para incluir nas aulas de Educação Física, o professor esteja ciente de que não é simplesmente adaptar a disciplina, mas aplicar uma perspectiva educacional que valorize a diversidade. Para isso, torna-se indispensável planejar a aula para que não haja restrição na execução das atividades e se torne excludente, tentando sempre enfatizar o potencial dos estudantes. Os autores também salientam que um dos elementos das aulas de Educação Física passíveis de modificação são os recursos pedagógicos, entretanto, eles ressaltam que a existência de recursos

adequados ou já adaptados não é garantia de aprendizagem, o que torna necessário que o professor de EF saiba quais recursos utilizar, como utilizar, o quê e como adaptar.

Santos (2016) ressalta que mesmo que o professor tenha vivido um momento que não tenha sido como o esperado com o aluno com deficiência, esse deve sempre questionar e procurar saber o por quê de não ter tido êxito e que, a partir de então, busque refletir sobre as diversas didáticas e diferentes metodologias que se adequem melhor que as comumente usadas por ele.

Continuando a investigação das condições do IFFluminense, o próximo questionamento buscou apurar a percepção dos docentes em relação aos serviços de suporte que são oferecidos pelo Instituto serem suficientes para ensinar o aluno com deficiência.

A partir dos dados coletados, tem-se que 58,3% concordam quase totalmente que o IFFluminense possui esse serviço de suporte para o ensino do aluno com deficiência. Por outro lado, 41,7% (25% + 16,7%) discordam que a instituição possua esse serviço de suporte.

Vieira, Hernandez-Piloto e Ramos (2017) ressaltam que, para ajudar os sistemas de ensino e ações pedagógicas, se torna necessário proporcionar um alinhamento entre os conhecimentos mediados na sala de aula regular e os saberes inerentes aos serviços de suporte. Assim, deve-se criar condições essenciais para que haja possibilidade de ampliar o acesso aos conhecimentos na coletividade da sala de aula comum, em conjunto com o suporte ofertado pelo Atendimento Educacional Especializado⁵ (AEE), não os restringindo apenas às salas de recursos multifuncionais e os expondo (conhecimentos) de maneira ampla na escola.

Em relação ao exposto acima, deve-se levar em conta que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e documentos subjacentes (Resolução nº 4/2009 e Decreto nº 7.611/2011) concebem o AEE como complementar/suplementar aos currículos escolares, e nunca substitutivos à escolarização.

5. “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008).

Para haver a efetiva inclusão, é importante ressaltar que devem ser desenvolvidas práticas que resultem em uma aprendizagem significativa, pois a mera inserção de alunos com deficiência sem nenhum tipo de suporte, apoio, preparação ou assistência nas turmas regulares pode apresentar problemas custosos. Problemas esses constatados como índices de repetência elevados e níveis de aprendizagem baixos, gerando, dessa maneira, evasão e sensação de fracasso escolar (PERIOTO, 2018).

Prosseguindo na averiguação das condições, no que diz respeito às instalações do IFFluminense serem adaptadas para receber o aluno com deficiência, pode ser percebido que 66,7% dos entrevistados concordam totalmente que as instalações são adaptadas para receber o aluno com deficiência. Discordando desses, 33,3% dos entrevistados consideram que as instalações não são adaptadas.

No que diz respeito à acessibilidade, Maia *et al.* (2020) afirmam que é um direito garantido por lei no Brasil, e que pouco ainda se tem feito em relação às mudanças físicas para que a pessoa com deficiência tenha livre acesso e possa realizar suas atividades sem constrangimento e sem necessitar da dependência de outrem. Reforçam ainda que, para que se possa tornar os espaços acessíveis, é necessário enfrentar entraves que persistem na sociedade, pois, para suprir as barreiras físicas, é essencial reconhecer e banir as barreiras atitudinais, renegando conceitos preestabelecidos sobre a inclusão social. Os autores sugerem em sua pesquisa mudanças na estrutura física, visando extinguir armadilhas em ambientes comuns da escola, possibilitando a independência do usuário no ambiente independente de ter ou não deficiência.

Krug *et al.* (2017) afirmam que as barreiras arquitetônicas necessitam serem revistas, pois a acessibilidade física é um dos principais requisitos para a universalização do ensino, visto que, sem sua disponibilização, não se torna possível uma educação para todos. Eles também enfatizam que esses empecilhos precisam ser reformulados, não se limitando à criação de um conjunto de rampas de dimensões a serem respeitadas, por exemplo, mas englobando, também, conforto e facilidade em todos os espaços da escola. Entretanto, ressaltam que não basta apenas acessibilidade e permanência no mesmo espaço físico para que exista a inclusão, pois ela necessita de um conjunto de ações pedagógicas, de qualificação e gestão.

Considerações finais

As informações coletadas e analisadas permitiram identificar que mais da metade dos professores de Educação Física do Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro não se sentem preparados para trabalhar com alunos com deficiência, inclusive aqueles que acreditam que tenham conhecimento e valorizam a importância da atualização do professor de EF para área da perspectiva inclusiva.

Outro dado importante apontado foi que o Instituto Federal Fluminense possui instalações adaptadas para o aluno com deficiência. Pode-se inferir que, apesar de serem boas, ainda existem melhorias a serem realizadas, não apresentando cem por cento de eficiência de adaptação. Quanto aos materiais instrucionais, são considerados insuficientes, porém, os serviços de suporte (médico, fonoaudiólogo e auxiliares) são ofertados de forma adequada.

Dessa forma, a escassez de alguns critérios discutidos e citados pelos professores de EF no estudo pode estar interferindo no processo de inclusão dentro da instituição, visto que, para o desenvolvimento de aulas na perspectiva inclusiva, a participação de todos se torna necessária.

É importante salientar que não se mostra suficiente apenas conhecer os conceitos de inclusão. Os professores de Educação Física também necessitam buscar atualizações e qualificações de forma contínua, visando reformular suas metodologias e propostas pedagógicas, para que atendam às necessidades dos seus alunos e, também, para se sentirem mais seguros, valorizando, assim, a diversidade como um elemento enriquecedor na sala de aula.

As dificuldades verificadas pelos professores no processo de inclusão, evidenciadas neste trabalho, abrem uma janela de possibilidades de estudo fundamentais para o desenvolvimento de investigações acerca da relevância da formação docente (inicial e/ou continuada) para a inclusão escolar. É possível, dessa forma, abrir caminhos, pois, por ser um processo contínuo, originam-se novas propostas científicas e proposições para um ensino inclusivo e significativo.

Referências

- ADRIANO, B. **Percepção dos professores de Educação Física frente à inclusão de crianças com deficiência em suas aulas**. Monografia (Licenciatura em Educação Física) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, ago. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/177957/TCC%20BRENO%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 out. 2020.
- BRASIL. Constituição ([1988]). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação (LDB)**. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: SEF/SEESP, 2001.
- BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253/2007. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 03 nov. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 03 nov. 2021.
- BRITO, R. F. A.; LIMA, J. F. Desafios encontrados pelos professores de educação física no trabalho com alunos com deficiência. **Corpo, Movimento e Saúde**, Salvador, v. 2, n. 1, p.1-12, 2012.
- CARVALHO, C. L.; ARAÚJO, P. F. Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, [La Plata], v. 20, n. 1, e041, 2018.
- CHICON, J. F. Compreendendo a inclusão/exclusão no contexto da educação física escolar. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (org). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória, ES: Edufes, 2013. p. 66-103
- CORREIA, M. G. S. Benefícios da Educação Física Adaptada. In: SEMANA DE PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE TIRADENTES - SEMPESQ-SEMEX, 16., 2014, [Tiradentes]. **Resumos** [...]. Tiradentes: UNIT, 2014. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/sempeq/article/view/396>. Acesso em: 03 nov. 2021.
- COSTA, V. B. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p.889-899, out./dez. 2010.
- DELLANI, M. P.; MORAES, D. N. M. Inclusão: caminhos, encontros e descobertas. **Revista de Educação do IDEAU**, Bagé, v. 7, n. 15, p. 1-13, 2012.

- FERNANDES, J. M.; REIS, I. F. O papel da formação continuada no trabalho dos professores de química com alunos surdos. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-16, 2019. DOI: 10.5902/1984686X27300. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27300/pdf_1. Acesso em: 03 nov. 2021.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100005>. Acesso em: 03 nov. 2021.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.
- GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiências nas aulas de Educação Física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 33-44, jan./mar. 2018.
- GORGATTI, M. G.; JÚNIOR, D. R. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 119-140, abr./jun. 2009.
- KRUG, H. N. *et al.* As dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado frente aos alunos com deficiência. **Itinerarius Reflectionis**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 1-13, 2017.
- LARA, F. M.; PINTO, C. B. G. C. A importância da educação física como forma inclusiva numa perspectiva docente. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 67-74, jan./jun. 2016.
- MAIA, I. M. O. *et al.* Identificação de barreiras físicas em ambientes escolares. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 33311-33324, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/10992/9203>. Acesso em: 03 nov. 2021.
- MENDES, E. G. 2 – Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de (org.). **Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 58-81.
- MIRANDA, T. G. As múltiplas dimensões da formação docente para uma escola inclusiva: uma reflexão a partir da perspectiva cultural. **Entreideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 13-34, jan./jun. 2015.
- MORAIS, M. P.; CAMPOS, M. J. C.; RODRIGUES, G. M. Formação contínua de professores de educação física face à perspectiva inclusiva. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora adaptada**, Marília, v. 20, n. 2, p. 153-160, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/9572>. Acesso em: 03 nov. 2021.

- NACIF, M. F. P. *et al.* Educação Física Escolar: Percepções do Aluno com Deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 111-124, 2016.
- OLIVEIRA, A. C. S. **Formação continuada na perspectiva colaborativa: subsídios para inclusão nas aulas de educação física.** 2017. 202f. Tese (Doutorado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9847>. Acesso em: 03 nov. 2021.
- PERIOTO, N. **Formação continuada do professor de educação física na perspectiva da inclusão.** 2018. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) — Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Desportos, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/192661>. Acesso em: 03 nov. 2021.
- RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 317-333, maio/ago. 2017
- SANCHES, I. R.; SIQUEIRA, L. P. C. A inclusão escolar e o transtorno do espectro do autismo. **Comunicações**, v. 23, n. 3, p. 167-183, 2016.
- SANTOS, L. P. **Esporte e Deficiências: uma trajetória do processo de inclusão nas escolas, por meio da disciplina de Educação Física.** 2016. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/173879>. Acesso em: 03 nov. 2021.
- SILVA, D. G. M.; DA SILVA, J. G. Educação Inclusiva: noções de orientação e mobilidade nas aulas de Educação Física Escolar. **RACE-Revista de Administração do Cesmac**, [S. l.], v. 8, p. 151-156, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/administracao/article/view/1371/1055>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. **Portal MEC**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.
- VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. de O.; SIMÕES, R. D. Narrativas de professores e pedagogos sobre a deficiência: implicações no acesso ao currículo escolar. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27314/pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.
- VIEIRA, A. B.; HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F.; RAMOS, I. O. Currículo e educação especial: direito à educação para crianças público-alvo da educação especial. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de (org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas.** Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p 106-125.

2. Inclusão escolar de pessoas com deficiência: saberes necessários à formação inicial em Educação Física

Lorran Marques¹

Décio Nascimento Guimarães²

doi: 10.52695/978-65-88977-58-3-cap2

Considerações iniciais

A inclusão escolar como paradigma exige uma busca constante por saberes e práticas que oportunizem o acesso à participação e à aprendizagem do público da Educação Especial. Identifica-se, nesse processo, a importância da formação inicial docente, prevista em ampla legislação e políticas públicas, as quais nem sempre são observadas na prática.

A relevância dos estudos que buscam conhecer e analisar a formação inicial de professores de Educação Física, na perspectiva inclusiva, pauta-se na urgência de assegurar à população a efetividade do direito à educação, conforme previsão constitucional (BRASIL, 2016) e, mais especificamente,

-
1. Licenciada em Educação Física pelo Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro (IFF). E-mail: lorranmarques87@gmail.com.
 2. Doutor e mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professor no Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro (IFF). E-mail: decio.guimaraes@iff.edu.br.

ao público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação).

Segundo Leone e Leite (2011), a formação inicial para professores deve oferecer ao futuro profissional uma base sólida de conhecimentos que lhe possibilite reelaborar continuamente os saberes iniciais. A partir do confronto com as experiências vividas no cotidiano escolar, essa etapa da formação irá contribuir como alicerce para a aprendizagem contínua do professor.

A atuação com o público-alvo da Educação Especial no ensino regular é estudada há algum tempo, porém, mostra-se como uma constante problemática (MANZINI, 2018). A política de Educação Especial tem se efetivado no ponto de vista de garantia de acesso dos alunos ao ensino regular, buscando oferecer subsídios que venham fortalecer o trabalho do professor e proporcionar melhorias para resultados efetivos.

É importante que a formação inicial docente, de forma geral, necessite ter como tema transversal o paradigma da inclusão escolar, estando em consonância com a legislação vigente no país e com o clamor dos movimentos sociais e dos coletivos de pessoas com deficiência. Nesse sentido, no presente trabalho, buscou-se compreender de que forma a Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal Fluminense tem proporcionado aos seus discentes saberes que favoreçam a inclusão escolar de pessoas com deficiência, e, mais especificamente, identificar quais os componentes curriculares contemplam a inclusão escolar, bem como verificar se os licenciandos do curso se sentem aptos para trabalhar com pessoas com deficiência.

Ressalta-se que a escolha do tema foi motivada pela necessidade da pesquisadora, enquanto discente do curso de Educação Física, em aprofundar seus conhecimentos na área da inclusão escolar de pessoas com deficiência, buscando uma prática profissional que contemple a diversidade e a inclusão. Cabe salientar que a instituição escolhida se deu pelo fato de o curso de Educação Física do Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro ser o único gratuito na cidade de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro.

A formação inicial dos profissionais de Educação Física no Brasil

No Brasil, durante o período imperial, nos anos de 1820, surgem os primeiros trabalhos relacionados à Educação Física, por meio de Joaquim Antônio

Serpa, que elaborou o “Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos”, afirmando que a educação englobava a saúde do corpo e a cultura do espírito. A partir de 1851, com a reforma Couto Ferraz, foi denominada como Ginástica, sendo considerada oficialmente a Educação Física escolar no Brasil. No entanto, a implementação dessa disciplina nas escolas, inicialmente, ocorreu apenas em parte do Rio de Janeiro, capital da República, e nas escolas militares (DARIDO; RANGEL, 2005).

A construção do Projeto Educação Física teve início no Brasil “quando os primeiros grupos de colonos, imigrantes, militares, em diferentes partes do país, começaram a se estruturar em atividades afins, buscando o lazer, a formação corporal ou a disciplina” (NETO *et al.*, 2004, p. 114). Com um planejamento para utilizar as escolas como meio de regime, o governo investia no esporte como uma ideologia, por meio de competições de alto nível, fortalecendo o esportivismo e um propósito político, ignorando as questões corporais individuais dos alunos (DARIDO; RANGEL, 2005).

A formação de profissionais da área de Educação Física esteve atrelada à Marinha, à Força Pública e ao Exército com a utilização de diferentes métodos ginásticos, como o alemão e o francês. Nesse contexto, as escolas de formação têm o seu início nas primeiras décadas do século XX, em cursos de curta duração, voltados prioritariamente para a formação dos militares (BENITES; NETO; HUNGER, 2008).

No período compreendido entre 1824 e 1928, são observadas as primeiras tentativas de formação profissional sistematizada, identificadas no trabalho desenvolvido pelos mestres de armas, instrutores, treinadores, assim denominados em função do seu escalão de origem. Em 1929, é criado o Curso Provisório de Educação Física, ministrado pelo Exército, em que se aceitou a inscrição de civis. Com a criação da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), no Rio de Janeiro, em 1933, nova exceção foi feita para o ingresso de civis, até que houvesse a criação de espaços de formação para a sociedade (NETO *et al.*, 2004).

Na década de 1930, com a mudança na formação de profissionais da Educação Física, houve a criação de Escolas de Educação Física:

[...] a criação da Escola de Educação Física de São Paulo em 1934; a regulamentação da Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo (criada

em 1909), com o Decreto 7.688, em 1936; e a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENE-FD), na Universidade do Brasil, em 1939, Decreto-Lei 1.212, propondo como programa, para os provenientes do curso normal, a formação de professor normalista no âmbito da Educação Física; de instrutor no curso de Massagista; de Técnico Desportivo ou de médico especializado em Educação Física; e de professor de Educação Física, que era obtido em dois anos de formação (BENITES; NETO; HUNGER, 2008 apud AZEVEDO; MALINA, 2004, p. 346).

Esse período, historicamente marcado pelo Governo de Getúlio Vargas, propunha uma educação com viés de formação mais ampla e com maior aderência. Sobre a graduação em Educação Física, as propostas de 1939 a 1945 apresentaram um grupo de conhecimentos e saberes para a área, relacionados, principalmente, a conteúdos que se resumiam às práticas provenientes da ginástica e do esporte, com conhecimentos relacionados ao ser humano em seus aspectos anatomofisiológicos (SOUZA NETO, 1999).

Em 1962, o Parecer CFE nº 292 e, posteriormente, a Resolução CFE nº 9, de 1969, contemplaram o olhar para a situação profissional, incluindo as necessidades de implementação de um novo currículo para formação de professores (BRASIL, 1969). Com a Resolução CFE nº 69/69, implementou-se uma nova grade curricular para os cursos de Educação Física. Reestruturou-se o curso em Licenciatura e Técnico Desportivo, estabelecendo-se um currículo mínimo com uma carga horária de 1.800 horas, mantendo-se uma forte concepção biológica e a sua atenção no “saber-fazer” (BRASIL, 1969b).

Neto *et al.* (2004) afirmam que, por volta de 1970 e 1980, houve um grande crescimento na área da ginástica vinculado à criação de academias e à implantação das escolinhas esportivas. No final dos anos 80, acontece algo significativo para a formação de profissionais de Educação Física, pois, a partir desse momento, ela passa a se desenvolver de maneira diferenciada das demais licenciaturas e/ou mesmo dos cursos de bacharelado profissionalizante. Com o Parecer CFE nº 215/87 (BRASIL, 1987), a Educação Física migrou para dois cursos distintos:

[...] Licenciatura – formando profissional qualificado para atuar no âmbito da Educação Física escolar, da Educação Infantil ao Ensino Médio; e Bacharelado –

formando profissional cujo campo de atuação não é o ambiente escolar e sim os clubes, as academias etc. A carga horária do curso foi ampliada de 1800 para 2880 horas-aula e passou de três para quatro anos de duração, ocorrendo também uma reestruturação no seu corpo de conhecimento (CONFEEF, 1987, s.p).

Com a Resolução CFE nº 03/87, a Educação Física teve o seu conteúdo organizado por áreas de conhecimento como: Conhecimento do Ser Humano, da Sociedade, Filosófico e Técnico, conferindo aos cursos de Licenciatura e Bacharelado uma grande flexibilidade (CONFEEF, 1987).

Segundo Neto *et al.* (2004), a Educação Física obteve a sua regulamentação como profissão em 1º de setembro de 1998, por meio da publicação da Lei nº 9.696/98, criando-se o Conselho Regional de Educação Física (CREF) e o Conselho Federal de Educação Física (CONFEEF), e regulamentando a profissão “Profissional de Educação Física”. Em relação à formação de professores, as mudanças ocorreram entre os anos de 2001 e 2002, havendo uma nova orientação da prática e da qualidade do ensino com o tema inclusão como uma das competências para a formação docente.

As Diretrizes Curriculares nas Resoluções CNE/CP nº 01/2002, nº 02/2002 e nº 7/2004 (BRASIL, 2002a, 2002b, 2004) apontaram perspectivas na formação de um professor mais qualificado para o seu campo de atuação, priorizando a questão da dimensão política da profissão, das competências e do corpo de conhecimento da área, assim como objetivando maior aproximação com as demandas da Educação Básica, seus espaços e sua diversidade.

Para os profissionais de Educação Física, as suas diretrizes curriculares sempre ocorreram de forma paralela às normativas da educação, quando comparadas com as demais áreas de formação de professores, pois a Educação Física assumiu um caminho próprio, das quais muitas das deliberações foram incorporadas no “seu ritmo”, mas não no mesmo “tempo” das demais licenciaturas (BENITES; NETO; HUNGER, 2008).

Inclusão escolar das pessoas com deficiência

A trajetória recente da educação das pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva tem como marco legal, no Brasil, a Constituição Federal de 1988,

com a previsão da educação como direito de todos, assegurando às pessoas com deficiência Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente, em escolas regulares (BRASIL, 2016). Cabe salientar que a Carta Magna atribui ao Poder Público, à família e à sociedade civil o dever de prover o acesso à participação e à aprendizagem de todos no contexto da escola.

Segundo Bregonci e Vieira-Machado (2019, p. 160), a década de 1990 “foi marcada por muitas conquistas de direitos por diversos grupos sociais, não só no Brasil, como no mundo”. Compondo o início dessas conquistas, destaca-se a Convenção de Jomtien, na Tailândia, que promulga a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a qual prevê, em seu artigo 3, item 5, que “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).

Na sequência dessas conquistas, em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, foi proclamada a Declaração Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994). Considera-se esse documento um dos mais relevantes para a inclusão escolar das pessoas com deficiência, em especial no contexto nacional.

No Brasil, a perspectiva inclusiva alcança um considerável reforço com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece, no art. 59, o compromisso dos sistemas de ensino em assegurar pleno desenvolvimento de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1996). Observa-se que, a partir de então, as escolas, no âmbito nacional, assumem, de forma mais expressiva, o processo de abertura à diversidade e, mais especificamente, à inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial.

Os avanços legais no Brasil seguem na busca da consolidação do paradigma inclusivo. Em 2002, a comunidade surda é contemplada com a promulgação da Lei nº 10.346, que torna oficial a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a qual, com estrutura própria de gramática e recursos associados, foi incluída na formação de professores (BRASIL, 2002).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, foi entendida como parcela de uma fase histórica que aproximou as iniciativas e as diretrizes que manifestavam mudanças, assim como indicavam um novo conceito institucional para garantir o direito à

educação (BAPTISTA, 2019). Acredita-se que a referida Política (BRASIL, 2008a) representa um documento norteador para um movimento pró-inclusão, no entanto, de acordo com Guimarães, Azevedo e André (2016), a implementação de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas exige um compromisso ético, político e pedagógico, que promova uma ruptura com velhos padrões hegemônicos.

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ambos assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. O decreto afirma que a deficiência resulta da interação das pessoas com as barreiras decorrentes das atitudes e do ambiente, que impedem a participação desse público na sociedade em igualdade de oportunidades com a população em geral (BRASIL, 2009). O artigo 2 garante a dignidade e o respeito de forma que não exista nenhum tipo de discriminação, ofensa ou situação degradante:

“Discriminação por motivo de deficiência” significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável (BRASIL, 2009, p. 3).

Percebe-se que o direito à educação das pessoas com deficiência foi fortalecido com o Decreto nº 6.949/2009, que aproxima o paradigma inclusivo do Brasil ao movimento global pró-inclusão. O modelo social da deficiência, observado a partir desse marco, resulta, segundo Piccolo e Mendes (2013), da luta política dos movimentos sociais das PCD por uma ruptura com o modelo médico biologizante praticado até então. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/2015, em seu artigo 2º, redefine o conceito de deficiência:

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

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) apresenta um conjunto de direitos para as pessoas com deficiência, dentre os quais, destaca-se o disposto no Art. 43: “o poder público deve promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas, com vistas ao seu protagonismo” (BRASIL, 2015). Nessa direção, nota-se a preocupação da referida norma com a participação das pessoas com deficiência em atividades físicas e na prática esportiva.

Educação Física: formação docente na perspectiva inclusiva

A Educação Física Adaptada foi introduzida na formação de professores pelo Conselho Federal de Educação a partir de 1987. A disciplina trabalha os mesmos conteúdos, adequando meios que concedam acesso e viabilizando a prática de pessoas com deficiência nas aulas. Ao possibilitar a inclusão, o professor abre caminhos para que os alunos consigam ter a experiência de participar das aulas ativamente, superando seus limites (FILUS; JUNIOR, 2004).

Segundo Silva (2014, p. 1), “a inclusão é a equiparação das oportunidades de desenvolvimento de todos os indivíduos da sociedade, garantindo acesso igualitário em todos os campos da vida”. Nessa direção, defende-se que a formação docente tenha como finalidade promover saberes e experiências que oportunizem a participação e a aprendizagem de toda a turma, contemplando a diversidade humana. A inclusão busca, dessa forma, romper com o conservadorismo hegemônico que influencia as escolas e, nesse processo de ruptura, espera-se a adoção de novas práticas.

Nesse sentido, com o objetivo de tornar a inclusão uma realidade no ensino regular, é necessário que o corpo docente seja composto por profissionais que estejam preparados para trabalhar com a perspectiva inclusiva. Para que isso ocorra, é importante que a formação dos licenciandos desenvolva conhecimentos e práticas necessárias para o trabalho que proporcione qualidade de ensino para alunos com deficiência (GARCIA, 2013).

As Diretrizes Curriculares para os cursos de formação em Educação Física, ainda que de forma modesta, apresentam, em sua trajetória recente, normas que favorecem a inclusão escolar das pessoas com deficiência, como pode ser observado no disposto no art. 6º da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que estabelece competências básicas para o graduando em Educação Física, sendo

elas: de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científico. Diante dessas competências, a resolução determina questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas com deficiência e de grupos e comunidades especiais (BRASIL, 2004).

Nota-se que a Resolução CNE/CES nº 6/2018 (BRASIL, 2018) apresenta uma consistente base para a inclusão das pessoas com deficiência, uma vez que prevê componentes curriculares específicos para a inclusão desse público. Verifica-se que as atuais Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2018) exercem maior harmonia com a legislação e as políticas inclusivas. O quadro a seguir busca demonstrar os avanços das Diretrizes Curriculares para o curso de Educação Física no tocante à perspectiva inclusiva.

Quadro 1 — Diretrizes Curriculares para o curso de Educação Física: contribuições para a inclusão de pessoas com deficiência (continua)

Número da Resolução	Disposições
Resolução CNE/CES nº 7/2004	<p>Art. 6º As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.</p> <p>§ 1º A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none">- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. <p>§ 4º As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.</p>

Quadro 1 — Diretrizes Curriculares para o curso de Educação Física: contribuições para a inclusão de pessoas com deficiência (conclusão)

Resolução CNE/CES nº 6/2018	§ 2º A formação para intervenção profissional à pessoa com deficiência deve ser contemplada nas duas etapas e nas formações tanto do bacharelado, quanto da licenciatura. Art. 18 - g) diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas e/ou esportivas e/ou de cultura e de lazer.
-----------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Brasil (2004, 2018). Adaptado pelos autores (2021).

Destaca-se que as Diretrizes Curriculares para a formação docente e, mais especificamente, para os professores de Educação Física, devem ser implementadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) em consonância com os marcos legais e as políticas públicas inclusivas, na busca de um processo educativo sólido, que proporcione aos licenciandos saberes e experiências fundamentais para a prática inclusiva.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa descritiva de caráter qualitativo, que se utilizou de revisão bibliográfica e documental para fundamentação das discussões e análise dos resultados. Elegeu-se como instrumento a utilização de questionários semiestruturados, via *Google Forms*, sendo este meio mais adequado, tendo em vista o período de isolamento social motivado pela pandemia da COVID-19.

Foi formulado um questionário semiestruturado via *Google Forms*, contendo 15 perguntas com respostas objetivas e discursivas, no qual os sujeitos da pesquisa foram discentes dos 7º e 8º períodos do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal Fluminense. Salienta-se que os resultados foram analisados à luz do referencial teórico e dos documentos normativos.

Resultados e discussão

Por meio de análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal Fluminense *Campus*

Campos Centro, organizou-se o Quadro 2, o qual apresenta todas as disciplinas do curso. As disciplinas marcadas com a cor cinza em tom mais escuro são disciplinas específicas que buscam discutir a inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial e, principalmente, das pessoas com deficiência; já as disciplinas marcadas com a cor cinza em tom mais claro são aquelas que, apesar de não abordarem especificamente a temática da educação inclusiva, contemplam o tema em sua ementa.

Quadro 2 — Disciplinas do Curso Superior de Licenciatura em Educação Física (IFF) (continua)

Dimensão dos saberes específicos	Dimensão dos saberes instrumentais	Dimensão dos saberes da prática profissional
1º Período		
História da Educação Física	Oficina de Leitura e Produção Textual I	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
Fundamentos Sociofilosóficos da Educação	Introdução ao Pensamento Científico	
Bases Biológicas		
Anatomia I		
Psicomotricidade e Educação		
Trabalho e Educação		
2º Período		
Organização dos Sistemas Educacionais I	Oficina de Leitura e Produção Textual II	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
Ensino e Aprendizagem das Atividades Aquáticas		
Anatomia II		
Bioquímica do Exercício		
Psicologia da Educação		
Aprendizagem Motora		
3º Período		
Ensino e Aprendizagem do Atletismo	Socorros de Urgência	

Quadro 2 — Disciplinas do Curso Superior de Licenciatura em Educação Física (IFF) (continuação)

<p>Fisiologia Humana</p> <p>Cinesiologia e Biomecânica</p> <p>Ensino e Aprendizagem das Atividades Rítmicas e Folclóricas</p> <p>Teorias da Aprendizagem</p> <p>Organização dos Sistemas Educacionais II</p>	<p>Oficinas Integradoras de Aprendizagens esportivas</p>	<p>Atividades Acadêmico-Científico-Culturais</p>
4° Período		
<p>Educação Física e Ludicidade</p> <p>Psicologia do Desporto</p> <p>Educação Física Escolar I</p> <p>Ensino e Aprendizagem das Ginásticas</p> <p>Fisiologia do Exercício</p> <p>Organização e Gestão da Educação</p> <p>Básica I</p> <p>Didática I</p>	<p>Oficinas Integradoras de Aprendizagens esportivas</p>	<p>Atividades Acadêmico-Científico-Culturais</p>
5° Período		
<p>Educação Física Escolar II</p> <p>Ensino e Aprendizagem do Handebol</p> <p>Ensino e Aprendizagem do Futsal e Futebol</p> <p>Organização e Gestão da Educação Básica II</p> <p>Didática II</p>		<p>Diálogos com a Escola Campo I</p> <p>Estágio Curricular Supervisionado I</p> <p>Atividades Acadêmico-Científico-Culturais</p>

Quadro 2 — Disciplinas do Curso Superior de
Licenciatura em Educação Física (IFF) (conclusão)

6º Período		
Ensino e Aprendizagem do Voleibol Educação Física Escolar III Ensino e Aprendizagem do Basquetebol Tecnologias da Informação e da Comunicação e o Ensino de Educação Física Medidas e Avaliação na Educação Física Escolar		Diálogos com a Escola Campo II Estágio Curricular Supervisionado II
7º Período		
Ensino e Aprendizagem das Lutas Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida	Trabalho de Conclusão de Curso I Libras	Diálogos com a Escola Campo III Estágio Curricular Supervisionado III Atividades Acadêmico-Científico Culturais
Educação Física Adaptada e Inclusão		
Educação Nutricional		
8º Período		
- Empreendedorismo e Gestão Escolar - Tópicos Especiais em Desporto Escolar - Educação Física, Lazer e Meio Ambiente - Treinamento Neuromuscular	Trabalho de Conclusão de curso II	Diálogos com a Escola Campo IV Estágio Curricular Supervisionado IV Atividades Acadêmico-Científico Culturais

Fonte: IFFluminense (2016). Adaptado pelos autores (2021).

O quadro acima apresenta duas disciplinas que abordam, em sua totalidade, a perspectiva inclusiva, são elas: Libras e Educação Física Adaptada e Inclusão. Ao mesmo tempo, demonstra sete componentes em que o paradigma inclusivo é contemplado parcialmente. Numa visão inicial, considera-se

o conjunto das disciplinas relacionadas à inclusão escolar das pessoas com deficiência satisfatório, tendo em vista que o referido PPC ainda não foi atualizado de acordo com a Resolução CNE/CES nº 6/2018.

Quadro 3 — Disciplinas voltadas para o paradigma inclusivo

Disciplinas	Ementa	Objetivos
Educação Física Adaptada e Inclusão	Ementa: História, definição e evolução conceitual. Estudo dos portadores de necessidades especiais: conceituação e classificação de deficiências e necessidades especiais, caracterização e causas mais comuns das diversas deficiências, fatores biológicos, afetivos e sociais. Educação Física e Esportes na educação especial. Inclusão social através dos esportes adaptados. Paraolimpíadas.	Oferecer experiências teóricas e práticas sobre a educação física em condições de grupos especiais; Realizar descrições clínicas das condições funcionais de cada grupo específico; Propor o planejamento de aulas de acordo com cada detalhe que os grupos exigem; Intear-se das particularidades de cada grupo de portadores de necessidades especiais, possibilitando a construção de um processo de adaptação e inclusão de todas as pessoas aos diversos setores sociais; Compreender as possibilidades de realização das atividades físicas para cada grupo específico dentro de sua capacidade funcional.
Libras	A disciplina Libras apresenta a Língua de Sinais como primeira língua da pessoa surda, tendo esta, estrutura gramatical própria que independe da língua portuguesa; parâmetros da língua de sinais (características básicas de fonologia), noções básicas de léxico, morfologia e síntese com apoio de recursos audiovisuais, aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez, sistemas de transcrição para Libras, Lei 10.436 e prática de Libras desenvolvendo a expressão visual-espacial.	Compreender a linguagem dos sinais, assim como sua estrutura gramatical.

Fonte: IFFluminense (2016). Adaptado pelos autores (2021).

Conforme observado no Quadro 3, constata-se a existência de duas disciplinas específicas que abordam a temática da inclusão de alunos com deficiência no curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal Fluminense. A disciplina Educação Física Adaptada e Inclusão busca trazer questões sobre: o estudo de pessoas com deficiência; Educação Física e esportes na educação especial; inclusão social através dos esportes adaptados; e paraolimpíadas. Por sua vez, a disciplina de Libras apresenta discussões em torno das noções básicas de léxico, morfologia, além dos aspectos clínicos, educacionais e socioantropológicos da surdez.

Quadro 4 — Disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física que abordam parcialmente o paradigma inclusivo (continua)

Disciplinas	Ementa	Objetivos
Psicomotricidade na Educação	A psicomotricidade em seu movimento dinâmico. O cérebro na Aprendizagem. As bases do desenvolvimento psicomotor. Caracterização psicomotora: as funções e distúrbios.	Conhecer as Bases do desenvolvimento psicomotor e identificar as condições necessárias para a aprendizagem, bem como os seus transtornos.
Ensino e Aprendizagem das Atividades Aquáticas	Discute a criação de oportunidades para a sua prática, considerando o acesso, adequação e inclusão como aspectos a serem melhorados em prol de uma cultura da natação possível para todos. Abrange os aspectos lúdicos do ambiente aquático que auxilia na adaptação e favorece o aprendizado.	Relatar a importância do papel do professor como criador de oportunidades.
Aprendizagem Motora	Processo de aprendizagem motora e os fatores que afetam a aquisição de habilidades motoras: mecanismos adaptativos, bases técnicas e práticas. Aprendizagem motora na área de Educação Física.	Ressaltar a importância da pesquisa acerca dos processos funcionais no âmbito de educação dos movimentos humanos, bem como valorizar as concepções pedagógicas a partir da diversidade paradigmática na qual está inserida.

Quadro 4 — Disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física que abordam parcialmente o paradigma inclusivo (conclusão)

<p>Organização e Gestão da Educação Básica II</p>	<p>Educação para a tolerância e respeito à diversidade. O paradigma da sustentabilidade na organização e gestão da educação básica. Interação entre os saberes na prática educativa em espaços formais e não formais. Projeto Político Pedagógico como instrumento de organização e gestão da escola de Educação Básica. Avaliação Institucional.</p>	<p>Reconhecer o Projeto Político Pedagógico como instrumento de organização e gestão da escola de Educação Básica; Identificar os elementos básicos constitutivos de um Projeto Político Pedagógico; Identificar os diferentes mecanismos de avaliação institucional e a utilização dos parâmetros obtidos como instrumento de revisão e reformulação da organização da escola.</p>
<p>Didática II</p>	<p>O contexto da sala de aula. A pessoa com necessidades educativas especiais. Educação do campo. A Educação de Jovens e Adultos (EJA). O planejamento da aula. Recursos didáticos no processo de aprendizagem. Organização e seleção dos conteúdos. Transposição didática dos conteúdos. Avaliação da aprendizagem.</p>	<p>Compreender a sala de aula como espaço de formação intelectual, social e humana; Aprender a importância de se planejar a prática educativa; Conhecer diferentes concepções de avaliação de aprendizagem; Aprender a ressignificar o espaço pedagógico segundo as necessidades do aluno.</p>
<p>Diálogos com a Escola-Campo III</p>	<p>Estágio Curricular Supervisionado: orientação e acompanhamento. Projeto Interdisciplinar de Atividade. Avaliação da aprendizagem. Ensino Médio Inclusivo.</p>	<p>Analisar as concepções e os instrumentos avaliativos utilizados no campo de estágio; Refletir sobre os desafios e as perspectivas da inclusão escolar; Aplicar um projeto interdisciplinar de atividade na Educação Básica.</p>

Fonte: IFFluminense (2016). Adaptados pelos autores (2021).

O Quadro 4 apresenta as disciplinas que abordam a temática da inclusão de forma parcial, como nas disciplinas Psicomotricidade na Educação, Ensino e Aprendizagem das Atividades Aquáticas, Aprendizagem Motora, Organização e Gestão da Educação Básica II, Didática II e Diálogos com a Escola-Campo III.

Os cursos de Licenciatura em Educação Física ainda apresentam um quantitativo mínimo de componentes curriculares que abordam a inclusão das pessoas com deficiência, fato que, segundo Filus e Junior (2004), contribui para que os egressos dessa formação não se sintam aptos e seguros em incluir o público da educação especial em suas aulas.

Segundo Jesus e Effgen (2012), faz-se necessário investir na formação inicial e continuada do educador, assegurando o direito a uma formação de qualidade, levando em consideração a diversidade e proporcionando reflexões capazes de dar ferramentas que contribuam para uma educação em que ocorra a valorização das concepções pedagógicas.

Análise dos questionários

Foram obtidos um total de 27 questionários respondidos pelos alunos, sendo 11 respondentes do sexo feminino e 16 do sexo masculino. A faixa etária destes é de 21 a 35 anos. Acrescenta-se que os discentes participantes podem ser agrupados da seguinte forma: 8 cursando o 7º período e 19 cursando o 8º período. Para melhor compreensão do perfil desses sujeitos, destaca-se que 25 já cursaram as disciplinas Educação Física Adaptada e Libras, dois alunos cursaram a disciplina Educação Física Adaptada.

Com relação às respostas dos alunos, os discentes responderam sobre as suas concepções quanto à inclusão escolar, que proporciona:

Tornar o indivíduo parte do meio social no qual ele está vivendo e não só mais uma pessoa com deficiência, atividades para que ele possa interagir de forma direta com os colegas, atividades musicais para que facilite a forma do aprendizado, entre outras (ALUNO D).

A fala do Aluno D corrobora com as contribuições de Piccolo e Mendes (2013), nas quais apresentam a necessidade e a importância dessa interação social dos alunos com deficiência nos ambientes escolares. No entanto, salientam a necessidade de ocorrer relações maiores do que apenas interação social, ou seja, processos de ensino-aprendizagem. Isso significa que, além de proporcionar interação para esses alunos, a escola deve proporcionar aprendizado.

Já o Aluno E apresentou a importância da inclusão efetiva desses alunos. Dessa forma, para ele

Não basta a escola ter as adaptações físicas, por exemplo, é importante que os professores, os funcionários, os técnicos, todos possam compreender as necessidades, tem que haver um esforço coletivo para que o aluno que tenha uma necessidade especial esteja de fato incluído no ambiente escolar (ALUNO E).

Confirmando a narrativa do Aluno E, Mantoan e Prieto (2006) sinalizam que a inclusão escolar tem sido uma expressão empregada com sentido restrito, como se significasse apenas matricular alunos com deficiência em classe comum, pois a construção conceitual dessa expressão ultrapassa, em muito, essa compreensão. Sua implantação pode implicar a preservação da classe comum como espaço de escolarização de todos ou como uma das opções para aqueles com necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, é necessário fazer com que o aluno com necessidades especiais se sinta totalmente inserido no contexto escolar no qual ele vive, onde ele tem todo o aparato necessário ao seu desenvolvimento tanto corporal, quanto intelectual, sendo também incluído nas atividades pelos colegas de turma. Torna-se importante também que os seus colegas se adaptem a ele, entendendo-o e ajudando-o no que ele precisa, com o auxílio do educador.

No item do questionário que perguntava “Durante o curso de Licenciatura em Educação Física, quais conhecimentos trabalhados relativos à inclusão foram os mais significativos em sua opinião?”, o Aluno A apresentou a necessidade de “[...] observar sua turma, identificar a necessidade de inclusão e trabalhar de uma maneira em que a inclusão seja natural” (ALUNO A).

Dessa forma, é necessário olhar para o aluno com deficiência, pois eles precisam, acima de tudo, se sentir capazes de realizar as atividades durante as aulas e, principalmente, se sentir iguais aos outros alunos em todos os âmbitos. Para que isso aconteça, o Aluno E apresenta que

Todos são responsáveis pelo processo de inclusão escolar, importância da capacitação e formação continuada dos professores, importância das experiências práticas, exemplos de atividades inclusivas e adaptadas nas aulas de Educação Física para os diferentes tipos de deficiência, confecção de material pedagógico acessível e adaptado, entre outros (ALUNO E).

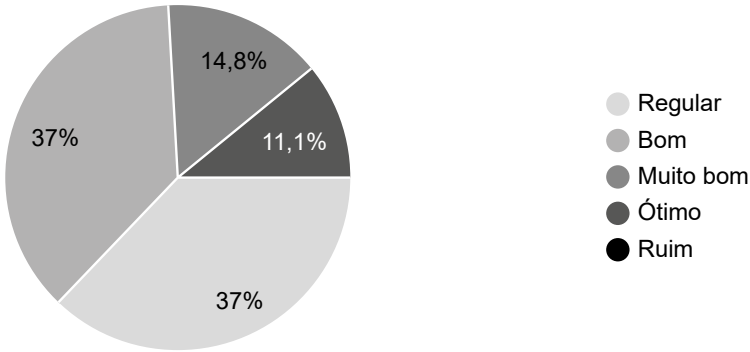
Destarte, a escola deve estar preparada para possibilitar uma educação de qualidade, independentemente de suas necessidades educacionais, garantindo o acesso, a permanência e a participação, em igualdade de condições, conforme apresenta Guimarães (2014).

Já com relação à questão “Houve práticas e discussões sobre a temática da Educação Inclusiva em outras disciplinas que não fossem Libras e Educação Física Adaptada e Inclusão?”, vinte e quatro alunos responderam que sim, enquanto três responderam que não. Um aluno respondeu que houve discussão nas disciplinas “Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida; Educação Física Escolar I; Educação Física Escolar II; OSE II; OGEB II; Didática II; Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino da Educação Física; Ludicidade; Tópicos Especiais” (ALUNO F).

Assim, todos os discentes consideraram que é importante que outras disciplinas abordem a temática inclusiva, assim como identificaram como “Muito Importante” a disciplina Educação Inclusiva na formação de licenciatura. No entanto, 17 alunos assinalaram que não possuíram acesso a referências bibliográficas sobre a temática da Educação Inclusiva além das que foram trabalhadas nas disciplinas Libras e Educação Física Adaptada e Inclusão, enquanto 10 responderam que sim.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelas escolas para a proposta inclusiva, os graduandos acreditam que essa perspectiva possibilitará a constituição de um espaço escolar comum e favorável à educação de qualidade para todos.

Gráfico 1 — Respostas da questão “Como você avalia a matriz curricular de seu curso de licenciatura em relação aos conteúdos que abordam a Educação Inclusiva”



Fonte: Os autores (2021).

Conforme apresenta o Gráfico 1, quatro graduandos avaliaram como muito boa a matriz curricular, enquanto três assinalaram como ótima, dez como boa e dez como regular; nenhum estudante avaliou como ruim.

No tópico que indagava: “De que forma o curso de Licenciatura em Educação Física poderia ampliar a temática da Educação Inclusiva?”, o Aluno G respondeu:

Talvez ampliando o tempo de carga horária da disciplina Educação Física Inclusiva e colocando temáticas em outras disciplinas práticas, por exemplo, para que na prática das aulas possamos vivenciar mais situações, assim tendo bagagem maior para futuramente aplicar nas aulas que ministrarmos (ALUNO G).

O Aluno G apresentou um aspecto extremamente importante das discussões da Educação Inclusiva, no que diz respeito à interdisciplinaridade, ou seja, incluir essas discussões nas mais diversas disciplinas, de forma a contemplar e, conseqüentemente, ampliar as discussões, não se limitando às disciplinas específicas.

Guimarães, Azevedo e André (2016) apontam que o primeiro passo para construir uma concepção interdisciplinar será abandonar aquelas posturas

prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que não possibilitam um avanço no sentido de encarar o novo com outros olhares. Tal ponto de vista perpassa pela concepção de uma prática pedagógica que contemple a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial e, por sua vez, o abandono de práticas que correspondem a um ensino tradicional que reproduz métodos e modelos que não abarcam essa inclusão.

O Aluno A demonstrou outro aspecto importante a ser discutido, que diz respeito ao ensino-pesquisa-extensão, que são fundamentais à formação docente. Segundo o discente, é necessário que a temática seja trabalhada para iniciação esportiva:

Sendo trabalhada a temática voltada também para iniciação esportiva na escola; trabalhar o tema da inclusão nas disciplinas esportivas; projetos de extensão (com bolsa) voltados para experiência prática com alunos com diferentes tipos de deficiência (ALUNO A).

Para a questão “De acordo com o currículo ofertado no seu curso de licenciatura, você se sente apto para trabalhar com alunos com deficiência? Justifique sua resposta.”, o Aluno D respondeu que se sente apto, “[...] *por que além das matérias que vemos nas faculdades, eu faço cursos por fora para me aprofundar no tema. Exemplo: estou fazendo um curso de 6 meses para aprofundar em libras*” (ALUNO D).

O Aluno E declarou que não se sente preparado para isso, no entanto, também afirmou:

[...] o curso te dá uma diretriz, mas só tem como saber com a prática e isso também varia de acordo com cada situação. Ainda digo que seria um curso para especialização, pois é algo muito além de uma disciplina, é aprender a viver com pessoas especiais que necessitam da sua atenção para se desenvolver (ALUNO E).

Nessa direção, 15 alunos responderam que não se sentem preparados para trabalhar com alunos com deficiência, enquanto 12 responderam que sim. Cabe ressaltar que muitas podem ser as razões que motivaram tais respostas, principalmente as dos discentes que não se sentiram aptos a atuarem com alunos com deficiência. No entanto, o mais importante é pensar a formação inicial como ponto de partida, em que saberes e experiências se relacionam

no processo educativo e devem estar alicerçados na acessibilidade, diversidade e nos Direitos Humanos.

Considerações finais

Com base nos levantamentos, os resultados aqui apresentados possuem o objetivo de contribuir com a comunidade acadêmica e científica no sentido de avançar não só com as pesquisas, mas também na formação inicial de professores na perspectiva inclusiva.

Ressalta-se a importância de que, na formação dos licenciandos, sejam trabalhados conteúdos que disseminem as práticas inclusivas. É a partir de disciplinas que ampliam a percepção sobre a temática que a formação terá seu diferencial em relação à aplicabilidade no exercício profissional.

Com o presente trabalho, reforça-se que são de extrema necessidade estudos que abordem a inclusão escolar como tema transversal à formação docente, mais especificamente, nos cursos de Licenciatura em Educação Física, visando oportunizar aos seus egressos atitudes e práticas que respeitem e valorizem a diversidade contemporânea, construindo estratégias de ensino, adaptando atividades e apresentando conteúdos que permitam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos.

Referências

- BAPTISTA, C. R. Política Pública, Educação Especial Escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 1, e217423, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- BENITES, L. C.; NETO, S. S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/09.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.
- BRASIL. Lei nº 5 540, Resolução n. 9, art. 26, de 10 de outubro de 1969. Conselho Federal de Educação. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1969a.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 69, de 6 de novembro de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos Cursos de Educação Física. Brasília: **Conselho Federal de Educação**, 1969b.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CNE/CES nº 215, de 11 de março de 1987**. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1987a. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/legislacao/10>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 3, de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília: Conselho Federal de Educação, 1987b. Disponível em: https://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília: Presidência da República, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 28 mar. 2021.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CSE nº 7, de 31 de março de 2004**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 28 mar. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 28 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 28 mar. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014**. Institui a Política Nacional de Participação Social - PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social - SNPS, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8243.htm. Acesso em: 28 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 mar. 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. 2018. Brasília: Diário Oficial da União, 19 dez. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 mar. 2021.

- BREGONCI, A. de M.; MACHADO-VIEIRA, L. M. da C. Acessibilidade no Ensino Superior: relatos de experiência sobre a gestão da inclusão na Universidade Federal do Espírito Santo. *In*: PEROVANO, L. P.; MELO, D. C. F. (org.). **Práticas inclusivas: saberes, estratégias e recursos didáticos**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019, p. 158-169.
- CARVALHO, D. L.; RIBEIRO, S. M. A formação de professores e a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Joinville. **Anais [...]**. Joinville: Educere, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24088_12361.pdf. Acesso: 27 abr. 2021.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (CONFEF). **Parecer CNE/CES nº 215, de 11 de março de 1987**. Brasília: CONFEF, 1987. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/legislacao/10>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FILUS, J.; JUNIOR, J. M. Reflexões sobre a formação em educação física e sua aplicação no trabalho junto às pessoas com deficiência. 2004. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 79-87. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/download/3424/2448/>. Acesso: 27 mar. 2021.
- FREDERICO, J. C. C.; LAPLANE, A. L. F. de. Sobre a participação social da pessoa com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, SP, v. 26, n. 3, p. 465-480, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382020000300465&script=sci_arttext. Acesso em: 30 mar. 2021.
- GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 abr. 2021.
- GUIMARÃES, D. N. **Inclusão Escolar: contribuições à formação de pedagogos**. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) — Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2014. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/dissertacao-decisionamentogouimaraes_030920191515.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.
- GUIMARÃES, D. N.; AZEVEDO, S. M.; ANDRÉ, B. P. Formação docente e pessoas com deficiência: uma lacuna a ser preenchida. *In*: GUIMARÃES, D. N.; MELO, D. C. F. (org.). **Educação e direito: inclusão das pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2016. p. 30-45.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFFLUMINENSE). **Resolução nº 52/2016**. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física. 2016. Campos dos Goytacazes, RJ: IFF, 2016. Disponível em: <http://licenciaturas.centro.iff.edu.br/cursoslicenciatura/licenciatura-em-educacao-fisica/plano-pedagogico-do-curso/projeto-pedagogico-do-curso-de-licenciatura-em-ed-fisica/view>. Acesso em: 25 set. 2020.

- JESUS, D. M. de; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões possibilidades e tensões. *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 17-24. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/atividades_inclusao/o_professor_e_a_educacao_inclusiva.pdf. Acesso: 27 abr. 2021.
- LEONE, N. M.; LEITE, Y. U. F. O Início da Carreira Docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquisa Educação**. [S. l.], v. 3, n. 6, p. 236-259, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseducu/article/view/195>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 13-30.
- MANZINI, E. J. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 810-824, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11914>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.
- NETO, S. S.; ALEGRE, A. N.; HUNGER, D.; PEREIRA, J. M. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 113-128, 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/230>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/08.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa, 1982. Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/jayr-jordao-ramos/os-exercicios-fisicos-na-historia-e-na-arte/4202897650>. Acesso: 18 abr. 2021.
- SILVA, L. N. Educação Inclusiva: o desafio da inclusão nas séries iniciais na Escola Estadual Leônico Barreto. *In*: SEMANA DE ESTUDOS, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS, 5., 2014, Campina Grande. **Anais [...]**, Campina Grande: Realize, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8142>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- SOARES, E. R. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **EFDesportes**, Buenos Aires, ano 17, n. 169, [s. p.], jun. 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm>. Acesso em: 19 abr. 2021.

SOUZA NETO, S. **A educação física na universidade**: licenciatura e bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas. 1999. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?user=YwIQe-3gAAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em: 20 jan. 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso: 27 abr. 2021

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. **Portal MEC**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

3. Estágio com pessoas com deficiência: a perspectiva inclusiva na formação do profissional de Educação Física

Carlos Rodrigo Pessanha Moreira Barreto¹

Érica Pereira Neto²

doi: 10.52695/978-65-88977-58-3-cap3

Considerações iniciais

As novas perspectivas de inclusão da pessoa com deficiência (PCD) na sociedade exclamam, entre outros pontos, a luta pela equidade de oportunidades, pela desconstrução do capacitismo e o fim dos processos excludentes (OLIVEIRA, 2020). A Educação Física, como uma área do conhecimento humano ligada às práticas corporais, que também promove um desenvolvimento psicossocial do indivíduo, tem um papel fundamental nesse processo, sendo esperado dos profissionais da área a habilidade de construir um ambiente propício à inclusão.

-
1. Graduando de Licenciatura em Educação Física pelo Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro (IFF). E-mail: carlosrodrigopmb@gmail.com.
 2. Mestra em Ciência da Motricidade Humana. Professora e coordenadora adjunta do curso de Licenciatura em Educação Física no Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro (IFF). E-mail: ericapneto@gmail.com.

Cabe destacar que o que é conhecido pelas pessoas como deficiência é uma construção sócio-histórico-cultural baseada em diferenças categorizadas pela medicina, tendo características comuns entre si, ou incomuns, quando comparadas com o modelo perfeccionista do ser humano. Durante muito tempo, por suas diferenças, as PCD costumavam ser renegadas e isoladas da sociedade por serem consideradas incapazes, não recebendo apoio ou estímulo para se desenvolver física e socialmente (ROMERO; CARMONA, 2017).

No decorrer da história, a prática de atividades físicas para pessoas com deficiência teve o objetivo principal de reabilitação, usada como tratamento na recuperação de soldados ingleses ex-combatentes da Segunda Guerra Mundial que sofreram mutilações e limitações físicas durante o serviço. A aproximação entre a terapia esportiva e a deficiência deu início a um processo evolutivo para o que é conhecido hoje como paradesporto/esporte adaptado, progredindo da recreação, passando pela reabilitação e culminando na competição. No Brasil, esse viés esportivo competitivo da Educação Física trouxe visibilidade midiática e impactou positivamente no processo de promoção da inclusão social de PCD no país, que, acrescido a um conjunto de legislações nacionais e internacionais, favoreceu a transformação de paradigmas, consequentemente, ajudando a desatrelar o conceito de deficiência e incapacidade (MARQUES, 2016).

No contexto legislativo, dentre as leis e documentos normativos que garantem direitos às PCD, vale destacar alguns de grande importância para o avanço da inclusão na Educação Física. Ressaltam-se, de início, o Art. 1º da Carta Internacional da Educação Física e Desportos (UNESCO, 1978), que afirma: “Todo ser humano tem o direito fundamental de acesso à Educação Física e ao esporte, que são essenciais para o pleno desenvolvimento da sua personalidade”; e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que teve influência na ampliação do pensar inclusivo por aproximar o processo de acessibilidade à realidade social.

Em relação à prática esportiva, tem-se a Lei nº 11.438/06, conhecida como a Lei de Incentivo ao Esporte, que prevê a destinação de recursos para fomentação de projetos desportivos para PCD, sendo educacionais, de participação ou de rendimento (BRASIL, 2006). Também a Lei nº 13.146, de 2015, do Estatuto da pessoa com deficiência (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) cita, no capítulo IX, o direito à cultura, ao esporte, ao turismo e

ao lazer para as PCD em igualdade de oportunidades com os demais, visando à inclusão social e à cidadania (BRASIL, 2015).

Por fim, é importante mencionar o Decreto nº 6.949/09, oriundo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em Nova York, que, em seu Artigo 30 (participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte), no item 5, atribui ao Estado a tomada de medidas apropriadas para que as pessoas com deficiência possam participar da realização de atividades recreativas, esportivas e de lazer, em igualdade de oportunidades com os demais (BRASIL, 2009).

Com a compreensão dos documentos supracitados, referentes aos direitos das PCD, fica destacado o seu direito básico de exercer a cidadania, com acesso ao esporte, ao lazer, à cultura, e qualquer outro aspecto tangente à vida social. Partindo do cumprimento desses princípios legislativos, pode-se presumir que em algum momento da vida profissional de um professor de Educação Física, independentemente de ser licenciado ou bacharelado, ele terá alunos com deficiência, sendo responsável pela inclusão destes em sua turma regular (escolas, academias, clubes).

Tendo em vista que as práticas físicas e cognitivas devem se adaptar às pessoas e não o contrário, é imprescindível que esse profissional seja capaz de planejar e desenvolver suas aulas com as adaptações necessárias para alcançar esse objetivo. Muitas vezes, por falta de preparo, ele pode cometer atitudes excludentes, contribuindo de maneira oposta à inclusão. Compreende-se, pois, que ensinar com foco na inclusão é realmente uma tarefa complexa que requer estudo e preparo dos professores (MENDES, 2013).

Como consta na Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.793, foi recomendada a implementação de conteúdos curriculares relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e inclusão da PCD nos currículos de formação de docentes e outros profissionais (Portaria n.º 1.793/1994). Atualmente, existem disciplinas na matriz curricular de alguns cursos de Educação Física voltadas para a abordagem da inclusão na área. O que se questiona é se apenas o contato com o conteúdo teórico delas é suficiente para que os futuros profissionais entendam os conceitos da inclusão e se sintam preparados para trabalhar a perspectiva inclusiva. Nesse sentido, convém mencionar o estágio supervisionado, pois é nesse momento que o

futuro professor se depara com a realidade da profissão, podendo experimentar a compreensão teórica na atividade prática (MARCELO *et al.*, 2019).

Desenvolvimento

Em cima dessa reflexão, toma partida o objetivo que fomentou esta pesquisa, a qual busca analisar, por meio de questionário, se os profissionais envolvidos com o projeto PARAESPORTE acreditam que o estágio em projetos paradesportivos pode propiciar mais segurança e qualificação profissional para aqueles que atuarão na área, assim como promover uma reflexão sobre a inclusão das PCD e o respeito à diversidade na Educação Física.

O PARAESPORTE é um projeto de política pública para o atendimento esportivo de pessoas com deficiência no município de Campos dos Goytacazes-RJ. Antes de sua paralisação, causada pela pandemia da COVID-19 (Organização Pan-Americana de Saúde) (OPAS, 2020), contava com o apoio de uma equipe de profissionais de Educação Física, com professores graduados e estagiários em formação – sendo estes o grupo de pesquisa em que se aplicou o questionário para arguição neste artigo.

Qualifica-se então, a relevância da pesquisa aqui apresentada para a área da Educação Física, no sentido de compreender como o processo formativo pode auxiliar na prática pedagógica desses futuros profissionais, mostrando a importância de se explorar, no estágio profissional, a diversidade humana. Assim como se espera alcançar a reflexão dos que ainda estão em formação e apresentar-lhes a perspectiva daqueles que puderam experimentar o exercício do conteúdo teórico em prática no campo de trabalho.

Metodologia

Esta é uma pesquisa que toma como base a metodologia de estudo de caso, possuindo como referencial Thomas, Nelson e Silverman (2012), por se tratar de um estudo direcionado a um grupo de pessoas, apurando, a partir de respostas autorais, as experiências vividas e os pontos de vista de cada sujeito nele inserido, com o intuito de obter informações acerca de determinado fenômeno.

Foi atribuído à pesquisa o questionário semiestruturado elaborado por Aguiar e Duarte (2004) originalmente contendo 14 questões, das quais 8

foram selecionadas e adaptadas de acordo com a especificidade da presente pesquisa. Essa adaptação resultou em 15 questões objetivas, que foram aplicadas em forma de um questionário virtual disponibilizado na ferramenta *Google Forms/Google Formulários*, aberto para preenchimento por um período de duas semanas consecutivas.

Os resultados foram apurados e dispostos em formato de gráficos individuais a cada questão, imprimindo o percentual quantitativo para cada resposta. Para a discussão do resultado da leitura dos gráficos estatísticos, foi necessária a realização de uma pesquisa bibliográfica, baseada no estudo de materiais já publicados e que contenham informações diversificadoras (PROETTI, 2017).

O convite para responder à pesquisa foi enviado para 17 estagiários e 9 professores de Educação Física, atuantes no projeto PARAESPORTE, totalizando 26 profissionais. O contato inicial com os respondentes foi realizado por meio de um aplicativo de comunicação, a partir de uma mensagem de texto, explicitando o objetivo da pesquisa e formalizando o convite para participação. Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, destaca-se que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas.

As demais informações específicas do PARAESPORTE, presentes no texto, foram obtidas mediante levantamento de elementos básicos a respeito do projeto, análises documentais e interlocução com a coordenação dele. Assim, aferiu-se que o PARAESPORTE, até então, sediado na Fundação Municipal de Esporte (FME), tem como missão implementar uma cultura de atividades paradesportivas junto às pessoas com deficiência do município de Campos dos Goytacazes-RJ e adjacências. O projeto é conhecido por fornecer diferentes modalidades esportivas para PCD, como natação, atletismo, futsal e outras, tendo como objetivo estimular o desenvolvimento biopsicossocial dos participantes a partir do esporte e de suas interações.

Para melhor compreensão do texto, faz-se necessário apresentar o momento em que esta pesquisa foi realizada. Situando-se em um momento de pandemia viral (COVID-19), que provocou grandes mudanças nas movimentações humanas, impondo a restrição do convívio social das pessoas, foi impedido qualquer contato presencial que não fosse essencial à manutenção da vida dos indivíduos. Dessa forma, de acordo com as medidas restritivas

tomadas pelo governo municipal para contenção do vírus, foi decretado, em março de 2020, a suspensão das atividades da FME, consequentemente, interrompendo o seu prosseguimento. Portanto, os respondentes da pesquisa foram os professores e estagiários vinculados ao projeto até março de 2020, que tiveram condições de participar on-line.

Análise dos resultados

Os resultados aqui apresentados foram selecionados de acordo com a relevância considerada para o objetivo deste trabalho, sendo respostas às principais questões que motivaram a pesquisa. Não foram utilizados todos os retornos obtidos com o questionário, pois a finalidade era agregar uma análise mais objetiva e específica sobre o tema.

A primeira questão, expressada da seguinte forma: “Como você atuava no projeto?” teve como objetivo diferenciar e quantificar os respondentes, separando-os por grupos: professor ou estagiário. O resultado apontou que, dos 15 respondentes, 60% (9) eram estagiários e 40% (6) eram professores. Vale acrescentar que dos 26 profissionais contatados, apenas 15 se dispuseram a participar. Acredita-se que o baixo índice de interação tenha sido motivado pelo longo período de afastamento do projeto e/ou situações adversas da pandemia.

A segunda questão: “Antes de começar a atender na prática pessoas com deficiência você tinha algum tipo de insegurança de ministrar uma aula inclusiva?” foi direcionada apenas para o grupo de estagiários, mostrando que, antes de começar a atuar no projeto, 55,6% (5) não sentiam insegurança para ministrar aulas com conteúdo inclusivo, e 44,4% (4) se sentiam inseguros. Perante esse resultado, é possível relacionar com a fala de Minetto (2008, p. 17):

Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência.

Assim, entende-se que os 44,4% (4) que se sentiram inseguros estavam se deparando com um fator desestabilizante, possivelmente, pela falta de experiência inclusiva em campo profissional.

Krug, H., Krug, R. e Krug, M. (2019), em pesquisa sobre os desafios da docência e inclusão com professores de Educação Física, verificaram que a educação inclusiva ainda enfrenta vários desafios que originam sentimentos como insegurança, medo, impotência, entre outros. Dentre os desafios constatados pelos autores estão: “a existência de alunos inclusos nas aulas de EF; a falta de preparo/capacitação do próprio professor em lidar com alunos com deficiência nas aulas de EF; [...]” (KRUG, H.; KRUG, R.; KRUG, M., 2019, p. 28), expressando que os docentes já formados e atuantes possuem muitas limitações para efetivar a perspectiva inclusiva. Corroboram, dessa forma, com Monteiro e Earp (2011), que afirmam que a inclusão escolar está cercada de inseguranças, incertezas e desafios.

Para Rocha (2017), essa falta de segurança apresentada por muitos professores em trabalhar com a diversidade é, de certa forma, compreensível, uma vez que não existe fórmula para o ensino. Toda metodologia e aprendizado adquiridos em sentido teórico se põem à prova diante de situações realísticas e, quando não se tem memórias reais da efetividade da teoria, as dúvidas e medos aparecem. Esse profissional precisará compreender que a deficiência, apesar de ter limitações, se torna relativa quando aplicada ao ser humano, sua personalidade e sua forma individual de agir.

Nesse sentido, a terceira pergunta traz o seguinte questionamento para os estagiários: “Possuía conhecimentos sobre Educação Física inclusiva e/ou adaptada antes de sua participação no projeto?” O exposto no resultado mostra que 77,8% (7) dos estagiários já possuíam conhecimento sobre Educação Física inclusiva e/ou adaptada antes de participar do projeto, e 22,2% (2) começaram a atuar sem conhecimento. Logo, a maioria dos respondentes afirma que já detinha conhecimento sobre a área. Isso representa um aspecto positivo sobre a formação desses graduandos, por sinalizar que esse saber provavelmente os proporcionou uma prática mais consciente e reflexiva.

Embora se considere que há uma dicotomia entre conhecimento teórico e prático, e este trabalho tenha como um dos objetivos explicitar a importância da atuação prática com PCD, é preciso ressaltar que não é só do fazer em si que se pode compreender a formação de um profissional. Para alcançar com eficácia o processo de ensinar e aprender, é necessário fundamentar o conhecimento de forma apropriada (GAUTHIER *et al.*, 2013). Essa fundamentação pode vir por meio de cursos, disciplinas, pesquisas próprias e outras fontes que lhe configurem conhecimento epistemológico. Nesse sentido, Fortuna

(2016) esclarece que a construção do saber é um ato contínuo e, como tal, deve ser complementada constantemente.

Da mesma forma, Pimenta e Lima (2006) trazem uma crítica ao pensamento da prática como principal instrumentalização técnica. Afirmam que as habilidades do profissional que foca no aprendizado prático e dá pouca importância para o teórico ficam reduzidas àquilo que se faz, menosprezando o conceito do pensar e fomentando as posturas dicotômicas nas quais teoria e prática são tratadas isoladamente.

Com essa visão, pode-se comparar a análise da questão 2, referente à insegurança, e a questão 3, referente ao conhecimento, e entender que, possivelmente, o resultado da segunda tenha relação direta com o resultado da terceira. Ou seja, provavelmente, 55,06% da questão 2 que afirmaram não sentir insegurança para ministrar sua primeira aula inclusiva são consequência do conhecimento prévio, expressado por 77,08% da questão 3, demonstrando a importância dos fundamentos teóricos para a construção da segurança profissional.

Na quarta pergunta principal, apurou-se: “Antes de atuar no projeto você já havia ministrado aulas para alunos com deficiência?” Como resposta, apenas 11,1% (1) dos estagiários apontaram que já haviam ministrado aulas para PCD, enquanto 88,9% (8) não tiveram essa experiência precursora. Para discutir essa questão, é necessário salientar que para ser um colaborador remunerado do projeto era necessário estar em fase de estágio em sua graduação, ou seja, provavelmente antes de se candidatar para a vaga, os acadêmicos já haviam vivenciado o estágio regular para cumprimento de sua carga horária nas respectivas disciplinas exigidas em seus cursos de formação. Presume-se, então, que 8 dos 9 respondentes poderiam não ter a oportunidade de estagiar com PCD, uma vez que as marcas dos paradigmas excludentes ainda refletem na dificuldade de encontrar um aluno com deficiência em ambientes não especializados (SASSAKI, 2012).

Dessa forma, Gomes (2007) destaca, em sua tese de doutorado, na qual buscou fazer uma análise da disciplina Educação Física Especial em 8 instituições de ensino superior do estado do Paraná, entrevistando 463 alunos de graduação, que a maioria dos acadêmicos de Educação Física em formação apontam achar necessário que, em momento de estágio, haja também o contato com alunos com deficiência, pois assim a realidade do dia a dia se

torna mais próxima. A pesquisa de Gomes reforça a compreensão da quarta pergunta, pois evidencia que a maioria dos estudantes de Educação Física reconhece o valor qualificador de uma experiência no estágio que permite a interação com PCD, ainda em ambiente de construção e concepção de modelos.

No que concerne ao estágio como prática de concepção e replicação de modelos, Pimenta e Lima (2006, p. 8) expõem que “A formação do professor, por sua vez, dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar como um aprendiz que aprende o saber acumulado”. Ou seja, para sua preparação profissional, o futuro professor precisa assistir a um modelo que exerça a mesma função, com a finalidade de desenvolver habilidades técnicas, e o estágio, no caso, deve agir como facilitador para a associação do conteúdo teórico ensinado nos cursos de ensino superior com aquilo que acontece na realidade da profissão. O que nos rememora à questão 3, referente ao conhecimento prévio do graduando de Educação Física sobre a perspectiva inclusiva, por ser agente complementar e precursor às concepções adquiridas na prática.

O número 5 expôs a questão: “Atualmente, você acredita ter conhecimentos suficientes para incluir um aluno com deficiência em suas aulas?”. As respostas apontaram que, após a vivência prática da didática em campo com alunos com deficiência, 100% (9) dos estagiários acreditam ter uma base de conhecimentos necessária para incluir uma PCD em suas aulas.

Essa percepção é importante para a carreira dos futuros professores, pois, segundo Lopes e Nabeiro apud Krug *et al.* (2017a), é necessário tornar possível que todos os alunos tenham a oportunidade de participar ativamente das atividades propostas nas aulas de Educação Física, cabendo ao docente criar condições para que a participação seja somada aos demais, na mesma atividade, realizando o sentido de incluir.

Da mesma forma, Barros e Limongi-França (2004) afirmam que para construir uma Educação Física que atenda adequadamente aos alunos com potencialidades, características e ritmos diferentes de aprendizagem, é necessário que esses profissionais se sintam preparados para exercer sua função. Para, assim, atender a necessidade real de cada aluno e ajudá-lo a superar o senso comum, progredindo em seus potenciais humanos e estimulando a superação das barreiras enfrentadas em sua vida.

Na sexta questão, foi verificada a concepção dos professores e estagiários da seguinte forma: “Na sua opinião, a participação do aluno com deficiência em aulas de Educação Física em projetos esportivos como o PARAESPORTE auxilia na inclusão social da pessoa com deficiência?”. As respostas apresentaram que 100% (15) dos respondentes avaliam que a participação das PCD em projetos esportivos, como o PARAESPORTE, é uma alternativa que pode auxiliar na inclusão social desse público. No tangente a esse resultado, pode-se dizer que:

As contribuições trazidas pela Educação Física Adaptada enquanto área de conhecimento e prática de atividade física se tornaram muito importantes para o desenvolvimento do Paradesporto e dos esportes paralímpicos. A Educação Física Inclusiva, assim como mencionado pelos nossos entrevistados, pode ser percebida e estudada como a área do conhecimento que busca a socialização e a inclusão, uma vez que, quando em desenvolvimento, integra todos os alunos, com e sem deficiência (ROMERO; CARMONA, 2017, p. 37).

Para esses autores, o profissional de Educação Física deve agir como mediador entre a PCD e seus objetivos sociais, no que diz respeito às vertentes da atividade física, e, para isso, é necessário ter o conhecimento não só das modalidades paradesportivas e de atividades inclusivas, de lazer e recreação, mas também das deficiências e das habilidades que os alunos possuem. Dessa forma, poderá ampliar suas possibilidades de atuação e trazer métodos de incluir estudantes com e sem deficiência na mesma atividade, consequentemente, contribuindo para a inserção social deles.

Sasaki (1997) aponta que, para haver o processo de inclusão social, a sociedade precisa adaptar-se mutuamente à PCD, equiparando oportunidades e se tornando um lugar para todos. Isso exige grandes ações de cunho político, mas também demanda mudanças pequenas, individuais, incumbidas a todos que trabalham com pessoas/público, aceitando e respeitando suas diversidades. No exemplo dos professores, é indicado que busquem recursos para ampliar sua qualificação, e daqueles que ainda estão em formação, é esperado que lhes seja ofertada essa qualificação, para inserir esses alunos de forma efetiva no convívio social.

Portanto, esse último questionamento e suas arguições evidenciam que os estagiários que tiveram a experiência com o projeto esportivo PARAESPORTE são mais conscientes e preparados para desenvolver uma aula de

Educação Física com perspectiva inclusiva, por terem vivenciado o estágio com as PCD e suas famílias, podendo, assim, conhecer as barreiras enfrentadas por elas, e, em concomitância, desconstruir conceitos errôneos a respeito da deficiência. Assim como, para a PCD, a participação de projetos paradesportivos pode ser uma das formas de inclusão social.

Por fim, a questão 7 direciona-se a professores e estagiários com a pergunta: “Você acredita que o estágio com alunos com deficiência pode proporcionar a capacitação de um profissional mais seguro para lidar com o processo de inclusão?”

O resultado aqui obtido externa que 100% (15) dos respondentes acreditam que o estágio com alunos com deficiência pode propiciar a qualificação profissional, configurando mais segurança para abordar a perspectiva inclusiva em seu ambiente de trabalho. Esse entendimento, tanto dos professores que são responsáveis por conduzir o conhecimento em campo, quanto dos próprios estagiários, sinaliza o valor qualificador da experiência.

Nesse viés, acredita-se que os estagiários que passaram por tal experiência conseguem superar ou reduzir as inseguranças e dificuldades apresentadas por Krug *et al.* (2017b) que enfatizam, entre outras, 8 relacionadas à inclusão no início da formação dos acadêmicos de Educação Física:

Foram elas ‘a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes educacionais’; ‘a falta de conhecimentos sobre as características da deficiência dos alunos’; ‘proporcionar atividades adequadas aos alunos com deficiência para que eles aprendam’; ‘o difícil relacionamento entre aluno com deficiência e seus colegas de turma’; ‘a não participação do aluno com deficiência nas aulas’; ‘a não aceitação da inclusão pelo aluno com deficiência’; ‘não sabe bem o que significa inclusão’; e, ‘não sabe como avaliar os alunos com deficiência’ (KRUG *et al.*, 2017b, p. 9-10).

Monteiro e Earp (2011) apontam que a insegurança e as incertezas a respeito da inclusão são naturais, como toda mudança de paradigma, reafirmando que as maiores dificuldades são apresentadas pela falta de conhecimento que, atrelada à inexperiência, pode acabar tardando a reflexão desse profissional sobre sua própria concepção pedagógica inclusiva.

Para Pérez Gómez apud Marcelo *et al.* (2019), os professores da nova geração precisam se sentir confiantes para desenvolver autonomia na aquisição e produção de conhecimento próprio, além de conseguir lidar com esse conhecimento da forma mais adequada na sua prática pedagógica. Dessa maneira, o estágio é encarado como campo de desenvolvimento profissional e pessoal, que lhe configura grande relevância para o processo de autoconfiança na formação.

A confiança deriva das experiências de cada ser humano que, com sua capacidade de aprendizagem, consegue (re)adaptá-las e transformá-las em novas ideias, podendo ir além daquilo que vivenciou, ganhando liberdade para desenvolver com criatividade suas aulas e tornar a inclusão divertida, rentável e possível (MORAIS; PINHO, 2016).

Dessa forma, a questão 5 revela que, em autoavaliação, os estagiários, em unanimidade, consideraram possuir conhecimentos necessários para atuar futuramente de forma inclusiva em suas aulas, e a questão 7 revela que eles se sentem seguros para incluir PCD em suas turmas. A comparação dos dois resultados expressa a confiança profissional que esses futuros professores adquiriram após sua vivência com alunos com diferentes deficiências no projeto PARAESPORTE.

Considerações finais

Conforme analisado nos resultados e suas discussões, pôde-se inferir que a oportunidade de atuar em projetos paradesportivos, como o PARAESPORTE, proporciona aos estagiários, além de experiência e qualificação profissional, a aquisição de uma postura mais confiante para abordar a perspectiva inclusiva em suas aulas. Favorecendo, assim, a dinâmica de aprendizado ao realizar a inter-relação entre teoria e prática, que são condições favoráveis à formação de um profissional mais reflexivo, emancipado e sensível. Percebeu-se que vivenciar a inclusão em um ambiente específico pode exibir de maneira mais clara as barreiras enfrentadas pelas PCD e suas famílias, ao mesmo tempo em que ajuda a desmistificar o olhar capacitista sobre a deficiência.

Compreende-se que atualmente a sociedade ainda caminha a passos lentos para a inclusão em seus meios, por conta de barreiras historicamente

excludentes, como a falta de acessibilidade, e que, portanto, poucos graduandos em fase de estágio têm a oportunidade de atuar em instituições regulares e ter incluídos em suas turmas alunos com deficiência. Essa problemática deve estimular outras pesquisas na área e inspirar uma reflexão a todas as pessoas, mas especificamente, como proposto por este trabalho, aos profissionais de Educação Física.

Para haver a inclusão social nas aulas de Educação Física é necessário que esses profissionais compreendam a diversidade humana. E, como mostrado nos resultados, nessa perspectiva, o estágio na formação inicial pode contribuir significativamente para a desconstrução dos conceitos limitados sobre a pessoa com deficiência. Dessa forma, sugere-se aos professores dessa área, sejam eles formados ou ainda em formação, que busquem sempre o respeito às diferenças e a inclusão social, tornando-se, assim, preparados para ministrar aulas acessíveis para todos.

Referências

- AGUIAR, J. S. de; DUARTE, É. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 223-240, ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 mar. 2021.
- AGOSTINHO, C. M. *et al.* Estágio Curricular Supervisionado na Área de Educação Especial: Relatos de Licenciandos em Educação Física. *In*: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – CONPEF, 9., CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 4. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/conpef-2019-anais/artigos-apresentados-em-comunicacao-oral-e-cartaz.php>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- BARROS, M. F.; LIMONGI-FRANÇA, A. C. O estagiário de administração nas organizações brasileiras: um estudo comparativo entre a visão do aluno e das empresas. *In*: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO – SEMEAD, [2004], São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP/FEA/PPGA, 2004. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001406949>. Acesso em: 09 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2021.

- BRASIL. **Lei nº 11.438, de 29 de dezembro de 2006.** Dispõe sobre incentivos e benefícios para fomentar as atividades de caráter desportivo e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111438.htm. Acesso em: 25 out. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 11 maio 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 out. 2020.
- FORTUNA, V. A Relação teoria e prática na educação em Freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 1, n. 2, p. 64-72, 2016. Disponível em: <https://seer.imes.edu.br/index.php/REBES/article/view/1056>. Acesso em: 14 abr. 2021.
- GAUTHIER, C. *et al.* Ensinar: ofício estável identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução: PEREIRA, F. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 17-37.
- GOMES, N. M. **Análise da disciplina Educação Física Especial nas Instituições de Ensino Superior públicas do estado do Paraná.** 2007. 199f. Tese (Doutorado em Educação Física) — Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/teses/Gomes.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.
- KRUG, H. N. *et al.* Diversidade Humana e Inclusão Social na Escola na Percepção de Acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, [S. l.], v. 10, n. 4, p. 366-375, out./dez. 2017a. DOI: <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v10.n4.366-375>. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/277417355.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.
- KRUG, H. N. *et al.* As dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos de educação física em situação de estágio curricular supervisionado frente aos alunos com deficiência. **Itinerarius Reflectionis**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 1-13, 2017b. DOI: 10.5216/rir.v13i1.43283. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/43283>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. R.; KRUG, M. M. Docência e inclusão: os desafios e os sentimentos de professores de educação física na educação básica. **Estudos Aplicados em Educação**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 19-34. 19-34, 06 ago. 2019. DOI: 10.13037/rea-e.vol4n7.5848. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5848. Acesso em: 11 abr. 2021.

- MARQUES, R. F. R. A contribuição dos jogos paralímpicos para a promoção da inclusão social: o discurso midiático como um obstáculo. **Revista USP**, São Paulo, n. 108, p. 87-96, 2016. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i108p87-96. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/118244>. Acesso em: 25 out. 2020.
- MENDES, A. P. da S. **Análise subjetiva dos professores de educação física sobre a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar**. 2013. 79f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) — Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2013. Disponível em: https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/analise-subjetiva-dos-professores-educacao-fisica-sobre-inclusao-alunos-deficiencia-ambiente-escolar.htm#indice_10. Acesso em: 27 out. 2020.
- MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.
- MONTEIRO, M. da G. T.; EARP, M. de L. S. Um estudo qualitativo sobre inclusão escolar. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 183-200, 2011. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.14i1.0011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68422119011>. Acesso em: 09 abr. 2021.
- MORAIS, M. J. da S.; PINHO, M. J. Concepções de criatividade no contexto educacional: um novo olhar formativo. **Contrapontos**, Tocantins, v.17, n. 2, p. 312-334, ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v17n2.p312-334>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- OLIVEIRA, L. S. de. Desconstruindo estereótipos para uma educação Inclusiva. In: CUNHA, J. (org.). **Oficinas pedagógicas para uma EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Toledo: Instituto Quero Saber, 2020. p. 17-34. Disponível em: <https://deposita.ibict.br/bitstream/deposita/140/5/Oficinas%20Pedag%c3%b3gicas%20para%20uma%20Educa%c3%a7%c3%a3o%20Inclusiva%20-%20Cap%c3%adtulo%201.pdf>. Acesso em: 10 abr. 21.
- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). OMS Afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. **PAHO**, Brasília, 11 de março de 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 05 nov. 2021.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 11 abr. 2021.
- PROETTI, S. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. **Lumen**, [S. l.], v. 2, n. 4, [s. p.], 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.unifai.edu.br/index.php/lumen/article/view/60>. Acesso: 12 dez. 2020.

- ROCHA, A. B. O. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaios Pedagógicos**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 1-11, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.
- ROMERO, C. da R.; CARMONA, E. K. Educação Física Inclusiva e paradesporto: semelhanças e diferenças. **Thema**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 29-42, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.29-42.414. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/414>. Acesso em: 22 abr. 2021.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SASSAKI, R. K. Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. **Reação**, São Paulo, ano XIV, n. 87, ago. 2012, p. 14-16.
- THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Tradução: PETERSON, R. D. S. Porto Alegre: Artmed, 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/394043245/Metodos-de-Pesquisa-Em-Atividade-Fisica-6-a-Ed-2012-Thomas-Nelson-e-Silverman>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- UNESCO. **Carta internacional da educação física e do esporte**. 1978. Biblioteca Digital da UNESCO, 2012. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216489_por. Acesso em: 23 out. 2020.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Portal MEC, Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

4. Educação Física e pessoas com deficiência: a prática do kung fu/wushu na perspectiva inclusiva

Michele Daiane Cardoso Ribeiro Azeredo¹

Décio Nascimento Guimarães²

doi: 10.52695/978-65-88977-58-3-cap4

Introdução

As lutas caracterizam-se por práticas corporais presentes na vida da humanidade desde os primórdios, sendo exercidas a partir de habilidades e instintos inatos ao indivíduo e necessários à sua sobrevivência. Possuem, também, um caráter lúdico, sendo praticadas em diferentes tempos e contextos como forma de lazer (MOCARZEL; COLUMÁ, 2015).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lutas são “disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa” (BRASIL,

-
1. Educação Física – Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro (IFF). E-mail: azeredofightteam@gmail.com.
 2. Doutor e mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professor no Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro (IFF). E-mail: decio.guimaraes@iff.edu.br.

1998, p. 70). Essa modalidade constitui, dentro dos PCN, um dos blocos de conteúdo sugeridos para a Educação Física escolar. As artes marciais, por sua vez, estão relacionadas a um conjunto de técnicas desenvolvidas e aperfeiçoadas, apoiadas sobre uma filosofia e sobre elementos religiosos, e constituída por princípios morais e socioeducativos (MOCARZEL; COLUMÁ, 2015).

Nesse contexto, encontra-se o kung fu, que significa “trabalho árduo ou muito treino”. Originado na China, em aproximadamente 4000 anos a. C., seu real nome é Wushu, ou “arte guerreira”, tendo surgido em um contexto de conflitos sociopolíticos, com objetivos, principalmente, militares e de autodefesa. Porém, destacou-se por suas diferentes funcionalidades, voltadas, por exemplo, para a saúde, o esporte e o lazer.

Portanto, é possível identificar nas lutas e artes marciais (LAM) conteúdos culturais, filosóficos, educacionais e esportivos, em que são desenvolvidas capacidades motoras e cognitivas, além de valores como ética, cidadania, honra e lealdade. Com base nisso, evidencia-se a relevância de essa prática estar acessível a todos e inserida dentro da escola. No entanto, o que se observa é uma escassez de atividades voltadas à vivência dessa modalidade no contexto da Educação Física escolar e, sobretudo, direcionada às pessoas com deficiência.

O Art. 2º da Lei nº 13.146/15 considera pessoa com deficiência aquela que possui impedimento de longo prazo, seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, diante de barreiras, pode impedir sua atuação efetiva na sociedade de forma igualitária (BRASIL, 2015). Tendo em vista que a lei prevê igualdade de condições e de oportunidades, espera-se que seja assegurado o direito à equidade ao acesso à educação, à saúde, ao transporte, ao trabalho, à cultura, ao lazer e, também, ao esporte e à atividade física (MARTINS, 2011; BRASIL, 2015).

A pesquisadora do presente trabalho, na condição de atleta e professora de Kung fu, experimentadora dos efeitos da prática marcial sobre os aspectos físico-motor, cognitivo, socioafetivo e moral desde os seus 10 anos de idade, sentiu-se motivada a desenvolver este estudo, por meio de revisão bibliográfica e documental e de relato de experiência, com o intuito de contribuir para a democratização e popularização do kung fu, levando-o, de modo especial, aos mais vulneráveis. Ressalta-se que o objetivo desta pesquisa é verificar as contribuições dessa arte marcial para o desenvolvimento

de pessoas com deficiência, na perspectiva inclusiva, e, mais especificamente, refletir quanto à necessidade de adaptação das atividades em aulas de iniciação, tornando-as acessíveis.

Em um primeiro momento, a pesquisa apresenta um conteúdo histórico em que são abordados importantes fatos e acontecimentos sobre a origem e o crescimento do kung fu, bem como o surgimento da Educação Física adaptada e do paraesporte. Em um segundo momento, é apresentado o contexto atual das LAM para pessoas com deficiência, perspectivas de autores sobre o tema e o relato da experiência vivida durante a ministração de aulas de kung fu para alunos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Campos.

Percurso histórico do kung fu

Ao analisar a história das artes marciais, é possível observar uma estreita relação entre o seu desenvolvimento e os anseios políticos dos povos aos quais pertenciam, sendo utilizadas para a defesa de um determinado grupo social, do seu território e de sua cultura. Portanto, seus objetivos eram, inicialmente, o preparo para a guerra e a autodefesa, porém, a partir da segunda metade do século XIX, com a inserção das armas de fogo nas práticas militares, essas tradicionais artes começam a sofrer um processo de ressignificação, em que surgem novos objetivos e possibilidades de sua prática (ANTUNES, 2013).

Na China, os primeiros registros autênticos de kung fu foram achados em ossos e cascos de tartarugas da dinastia Shang (1766-1122 a.C.). Tempos depois, sob crescente influência religiosa, exercícios articulando mente e corpo foram inseridos nos templos Shaolin com o objetivo de favorecer a vitalidade dos monges, tornando-os mais saudáveis, e de capacitá-los para autodefesa em um contexto de repetidos ataques de bandoleiros que infestavam o país na antiguidade. Séculos mais tarde, esses monges, que viviam em contato com a natureza, desenvolveram diversos estilos de kung fu por meio da fusão de movimentos observados no comportamento de animais e dos ensinamentos recebidos nos templos (BLASER; SILVA; MARRERA, 2005).

Apolloni (2004) revela que a arte marcial, durante um longo período, até a dinastia Han, era exclusividade da nobreza. Porém, por consequência do aumento da violência e do recrutamento de civis para guerra, inclusive

monges, na era dos reinos combatentes, começa a ser praticada e disseminada entre os demais grupos sociais. Em 1929, o governo republicano determina a criação de institutos para o ensino das artes marciais em todo o território chinês, tornando-as mais acessíveis e populares, mas, com a invasão japonesa, em 1937, esse processo é freado e a prática passa a ser exercida, durante um período, na clandestinidade.

Com base nesses apontamentos, é possível observar os três pilares que fundamentam o surgimento do kung fu, sendo eles a saúde, a autodefesa e as técnicas de guerra. Contudo, algumas transformações ocorreram na modalidade, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, com a chegada de Mao Tsé Tung ao poder, em 1949. Com objetivos políticos e ideológicos, os diferentes estilos tradicionais de kung fu foram reunidos na tentativa de desassociar os seus princípios sagrados e suprimir alguns elementos transcendentais, promovendo a “standardização” das rotinas (sequências coreografadas e de performance de movimentos de luta) e aproximando-o dos esportes ocidentais, como a ginástica rítmica, originando, assim, o acrobático wushu moderno (APOLLONI, 2004; AGUIAR; APOLLONI, 2008).

Apesar de o termo “kung fu” ser relacionado mundialmente a um conjunto de técnicas marciais chinesas, o que se observa são frutos de interpretações equivocadas cometidas no século XX, quando atores chineses invadem o ambiente cinematográfico com impressionantes cenas de luta. Os ocidentais, impactados com a performance, perguntavam-lhes como conseguiam executar aqueles movimentos com elevados graus de dificuldade, e os lutadores respondiam: “kung fu”, que significava prática alcançada por meio de muito esforço, trabalho duro e árduo, e que se aplicava não somente às artes marciais, mas também a atividades como pintura e caligrafia (AGUIAR; APOLLONI, 2008; MOCARZEL, 2011). Desse modo, essa arte passa a ser conhecida acidentalmente por uma nomenclatura diferente da original.

A esse respeito, Apolloni (2004) afirma que os chineses em nenhum momento adotaram o termo kung fu para se referir à sua arte marcial, mas a nomearam, originalmente, como wushu, que significa “arte guerreira”. No estudo de Aguiar e Apolloni (2008), o nome wushu é apresentado no seu significado mais literal dentro da cultura chinesa — “parar as armas” —, em menção à arte desenvolvida para os confrontos com uma função principal de prevenir as guerras. “São artes profiláticas. Previnem em nós mesmos a violência.

Ajudam o Estado a manter a paz e asseguram tanto a defesa pessoal quanto a soberania nacional” (AGUIAR; APPOLONI, 2008, p. 263).

Como se já não bastasse toda a complexidade em torno das nomenclaturas, em 1928, com interesses políticos, o governo chinês adota o termo Kuoshu para identificar a modalidade como arte nacional, e o Wushu (já conhecido mundialmente como kung fu) é direcionado para representar o esporte que almeja ser introduzido nas olimpíadas (MOCARZEL, 2011).

De acordo com dados históricos apresentados por Apolloni (2004), as primeiras competições desse formato “modernizado” ocorreram em 1957 e 1958, divididas nas categorias de rotinas de mãos livres, rotinas com armas e rotinas de punho longo. As lutas de sanshou (hoje conhecidas como sanda) receberam adaptações quanto ao uso de equipamentos de proteção semelhantes aos usados no boxe. Além disso, sob influência ocidental, as disputas recebem divisões de acordo com o peso dos competidores. Em 1990, o wushu é incluído oficialmente nos jogos asiáticos; hoje, os campeonatos mundiais contam com cerca de 56 países e a principal meta do Comitê Olímpico Chinês é introduzir a modalidade nos Jogos Olímpicos.

A prática do kung fu no Brasil

O kung fu, assim como outras artes marciais, visa ao desenvolvimento de seu praticante de forma integral, apoiando-se no princípio de que o corpo é um reflexo da mente e que ambos devem estar em harmonia e equilíbrio, atuando a partir da premissa popular de “mente sã, corpo são”. Mocarzel (2011) aponta para os benefícios da prática do kung fu por jovens e adolescentes nos aspectos cognitivo, físico e psicológico, revelando como frutos dessa arte marcial chinesa: autocontrole, confiança no próximo e desenvolvimento de capacidades de aprendizagem, facilitando o aprendizado como um todo e a transmissão de princípios morais, éticos e civis.

Para Ribeiro *et al.* (2019), sua prática pode estimular o crescimento da criatividade dos alunos. Já Antunes (2013) apresenta as contribuições de experiências como essa para o público infantojuvenil, indicando-a como ferramenta terapêutica capaz de auxiliar no desenvolvimento de crianças com déficit de atenção e hiperatividade e na psicoterapia para adolescentes com histórico de violência. Pode, ainda, promover a autorregulação em ambiente

escolar e de ser útil na estratégia contra o *bullying*, além de agir como promotora de ganho de força muscular, flexibilidade, densidade óssea e condicionamento cardiorrespiratório.

Permeando os estudos de Blaser, Silva e Marrera (2005), de Apolloni (2004) e de Mocarzel (2011), foi possível identificar os principais fatores que contribuíram para a expansão do kung fu no Brasil. Dentre eles, a fuga e imigração em massa de mestres chineses durante a revolução cultural na China, comandada por Mao Tsé Tung. Contudo, o principal incentivador do crescimento da arte, não só no Brasil, mas em todo o ocidente, foi a grande mídia do entretenimento, por meio da literatura e de filmes que abordavam a cultura marcial chinesa e revelavam grandes atores, como o artista marcial Bruce Lee, que, ao estrelar diversos filmes, alcançou uma fama internacional e popularizou o kung fu.

A partir de dados coletados nos estudos de Apolloni, (2004), Miranda (2015), Mocarzel (2011), Blaser, Silva e Marrera (2005) e de sites referentes ao mundo do cinema, foi possível construir uma linha do tempo para ilustrar, por meio do destacamento de importantes acontecimentos, o crescimento do kung fu no Brasil.

Quadro 1 — A expansão do kung fu no território brasileiro (continua)

1812	Primeiros chineses desembarcam no Brasil.
1949	Revolução cultural de Mao Tsé Tung na China – fuga e imigração em massa para o Brasil.
1959	Chegada dos mestres Wong Sun Keung e Chiu Ping Lok.
1960	Chegada do mestre Chan Kowk Wai.
1966	Chegada do mestre Lee Chung Deh.
Anos 70	As “sessões faixa preta” são transmitidas pelas telas dos cinemas e conquistam um grande público ao apresentarem um conjunto refinado de técnicas e de princípios marciais.
	A série de TV “Kung fu” atraía mais admiradores para a arte marcial chinesa. Composta por três temporadas, narra a peregrinação de um monge Shaolin fugido da China combatendo o crime e defendendo os desamparados no velho Oeste dos EUA.

Quadro 1 — A expansão do kung fu no território brasileiro (conclusão)

Anos 70	Bruce Lee “estoura” na indústria cinematográfica estrelando filmes de kung fu com uma impressionante performance corporal, sendo ovacionado internacionalmente. Exemplos de filmes: Dragão Chinês, A fúria do Dragão, O vôo do dragão, Operação dragão.
	Lançada a música “Kung fu fighting”.
	Chega ao Brasil o Mestre Li Wing Kay, que logo em seguida insere o kung fu como forma de defesa pessoal no 16º Batalhão da Polícia Militar do Estado de São Paulo.
	Fundação, na cidade de São Paulo, da Academia Sino-Brasileira de Kung-Fu (de Chan Kowk Wai).
1989	Funda-se a primeira entidade para dirigir o kung fu no Brasil: a Federação Paulista de Kung Fu Wushu - FPKF. Também foram organizados os primeiros campeonatos oficiais estaduais e o nacional nesse mesmo ano.
1990/1991	São fundadas outras federações estaduais em Minas Gerais, Rio de Janeiro, Mato Grosso e outras, posteriormente.
1992	Fundação da Confederação Brasileira de Kung Fu Wushu.
1994	Foi fundada a Federação Paulista de Kung Fu Tradicional (Kuoshu) e a Confederação Brasileira de Kung Fu Tradicional (Kuoshu).
2003	Foi aprovada na Câmara Municipal de São Paulo a Lei nº 13.573, de 08 de maio de 2003, que institui o Dia do Kung Fu, a ser comemorado no dia 11 de abril. O Brasil conquista resultados relevantes no Campeonato Mundial de Wushu Moderno.
2018	É sediado em Brasília o Campeonato Mundial Júnior de Kung fu/ Wushu.
Atualidade	O cenário atual do Kung fu no Brasil consiste no crescimento de praticantes do Kung fu wushu (esporte moderno) com objetivos desportivos, classificando o país, no contexto das competições internacionais, como um dos quatro melhores do mundo, e somando esforços para a introdução da modalidade nos Jogos Olímpicos.

Fonte: elaboração própria.

Educação Física, esporte e as pessoas com deficiência

Com base no estudo de Costa e Souza (2004), o desporto para pessoas com deficiência teve origem na Inglaterra, mais precisamente na cidade de

Aylesbury, onde o neurologista Ludwig Guttmann fundou o Centro Nacional de Lesionados Medulares do hospital de Stoke Mandeville com o intuito de tratar feridos do exército inglês na 2ª Guerra Mundial, objetivando, por meio da prática esportiva, a reabilitação e a resolução de problemas psicológicos. Com isso, diferentes correntes do paraesporte originaram-se pelo mundo e, com o tempo, os fins terapêuticos deram lugar ao alto rendimento. Em 1948, acontecem os Jogos de Stoke Mandeville e, logo depois, em 1952, são realizados os primeiros Jogos Internacionais de Stoke Mandeville. Já em 1960, denominado de Olimpíadas dos Portadores de Deficiência, são realizados os primeiros Jogos Paralímpicos.

No Brasil, o esporte direcionado a pessoas com deficiência teve seu início em 1958 com a fundação do Clube dos Paraplégicos em São Paulo, e do Clube do Otimismo no Rio de Janeiro. Nesse momento, a Educação Física começa a dedicar uma atenção a esse público, porém, com objetivos bem restritos, voltados ainda para a prevenção de doenças. Na mesma década, o termo “Educação Física Adaptada” é definido pela *American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance* (AAHPERD), originado a partir da necessidade de oferecer um programa de atividades que se adequasse às peculiaridades dos estudantes com deficiência, uma vez que a Educação Física geral não as comportava (COSTA; SOUZA, 2004).

Refletindo sobre o conceito de Educação Física Adaptada, um questionamento surge: não seria um equívoco tratá-la como uma submodalidade da Educação Física? Acaso existe a possibilidade de oferecer práticas corporais que incluam o aluno mais gordinho, o menos habilidoso, o mais tímido, sem adaptações? Nessa perspectiva, acredita-se na Educação Física Adaptada como sendo um conjunto de ações e metodologias que promovam a inclusão não só das pessoas com deficiência, mas também dos demais alunos com dificuldades de socialização ou de desempenho físico. São estratégias que devem ser desenvolvidas durante todas as aulas, portanto, a Educação Física Adaptada e a Educação Física “geral” não devem ser desvinculadas, mas integradas como uma só.

Para Araújo (2019), o educador tem o importante papel de proporcionar aos alunos a descoberta de suas potencialidades, exercendo uma mediação que favoreça a curiosidade e promova novas experiências, as quais devem ser comemoradas, juntamente com eles, feitas verdadeiras conquistas. O autor defende, ainda, a inclusão por meio da diversificação da metodologia e da observação dos diferentes tempos de aprendizagem dos estudantes.

Marsiglia (2016) afirma que a atenção direcionada a pessoas com deficiência reproduz sempre um enfoque nas suas limitações, em vez de destacar seus talentos e potencialidades. No contexto educacional, a autora aponta para a importância de uma formação docente que estabeleça relações com a valorização das diferenças observadas na humanidade, rompendo limites e favorecendo o aluno em sua totalidade.

Marsiglia (2016) critica, ainda, o ambiente escolar, onde a falta de adaptações e a manutenção dos espaços de segregação não permitem a inclusão do aluno de forma efetiva, estabelecendo uma dicotomia entre a garantia do acesso à educação pelas pessoas com deficiência e o sistema educacional ofertado, o qual tem por dever principal a socialização e a participação do sujeito no universo cultural e simbólico da sociedade. Beltrame e Sampaio (2015) defendem a escola como um lugar de aprendizagem para todos e, nesse sentido, apontam as instituições de ensino como as responsáveis pelas adequações necessárias às especificidades educacionais do aluno com deficiência.

No contexto de uma educação inclusiva e desenvolvida em um ambiente justo quanto à participação dos alunos, a iniciação esportiva pode contribuir no processo de democratização dentro do ambiente escolar por meio da oferta de uma diversidade de possibilidades para sua prática. A esse respeito, Beltrame e Sampaio (2015) salientam a importância de uma base pedagógica que valorize a participação de todos, bem como de objetivos que excedam o desempenho e o alto rendimento, favorecendo o desenvolvimento do aluno em várias direções, além de proporcionar experiências corporais e a construção da autonomia.

Nos estudos de Marsiglia (2016), foram realizadas entrevistas com atletas que integram ou já integraram a seleção brasileira paralímpica e, ao perguntá-los sobre suas experiências na fase escolar, pode-se constatar, como uma das maiores dificuldades enfrentadas por eles, as barreiras atitudinais, como *bullying*, apelidos pejorativos, discriminação e rejeição, muitas delas motivadas pela falta de capacitação por parte dos profissionais envolvidos e pela carência em se compreender as diferenças como uma característica comum ao ser humano. As dificuldades sociorelacionais identificadas no estudo acentuam-se no período da adolescência, principalmente com o início da fase de namoro.

Ainda segundo a pesquisa de Marsiglia (2016), o contexto da Educação Física escolar é exclusivista, em que prevalece a seleção dos mais aptos e não há uma preocupação em adaptar para incluir. No entanto, os atletas entrevistados

revelam que, apesar da infeliz experiência escolar com a atividade física, o esporte os conduziu para um ambiente onde suas potencialidades foram descobertas, evidenciadas e reconhecidas, favorecendo o processo de aceitação, de emancipação, de resolução de conflitos internos e da construção da cidadania, tornando-os símbolos de superação e conquistas.

Embora se observem fatores históricos excludentes e se reconheça o longo caminho a ser percorrido em direção a uma prática inclusiva, a Educação Física é uma das áreas do conhecimento que mais progrediu nos últimos anos, em se tratando das particularidades de atendimento à pessoa com deficiência, sendo esse fato acarretado pelo crescimento da valorização desse público (COSTA; SOUZA, 2004).

Lutas, artes marciais e as pessoas com deficiência

O esporte adaptado para pessoas com deficiência é algo ainda muito recente na história desportiva do mundo, mas, quando se trata das modalidades de luta, em específico, pode-se enxergar um cenário ainda mais novo no aspecto da inclusão desse público. Portanto, esse universo se mantém dependente de um grande empenho do mundo acadêmico (MARTINS, 2011).

Com relação às artes marciais, de acordo com Antunes (2013), em se tratando de reconhecimento social, nota-se uma lacuna de conhecimento, uma vez que o senso comum ainda reproduz distorções e mitos acerca de suas origens, valores e objetivos. Observa-se uma crença equivocada de que as pessoas com deficiência não são capazes de praticar as modalidades das LAM ou, até mesmo, que estas apresentam riscos de agravar sua deficiência, desenvolver a agressividade e desfavorecer o seu desenvolvimento físico e mental. Nesse sentido, “Para resolver essa questão da percepção equivocada de que pessoas com deficiência não são aptas para a prática das lutas, as soluções pedagógicas utilizadas no esporte devem propor um ensino global das modalidades” (ANTUNES *et al.*, 2017, p. 109).

Ainda segundo Antunes *et al.* (2017), o reconhecimento dos princípios desse esporte deve ser valorizado acima do conhecimento das técnicas específicas, privilegiando, assim, uma dinâmica interna durante a análise do oponente, do espaço e da produção de respostas. Em concordância com essa metodologia global no ensino das LAM, Gomes (2008) afirma ser esse

um caminho viável para a aprendizagem por parte das pessoas com deficiência. Alerta, ainda, para a frustração e desmotivação que podem ser geradas ao não se alcançar uma execução técnica equiparada ao padrão de movimento estabelecido.

Quanto aos benefícios da prática das LAM para as pessoas com deficiência, o estudo feito por Antunes (2013) indica impactos positivos nas capacidades mentais, de concentração, nas habilidades motoras, na vida social e nas limitações funcionais, melhorando a disposição, a autoestima, a qualidade de vida e combatendo o estresse e a depressão. Ainda segundo o autor, as artes marciais trabalham, em seu processo de aprendizagem e execução técnica, a atenção, a percepção e a memória dos envolvidos, sendo a última de grande importância para a coordenação dos demais processos mentais. Portanto, o estímulo de tais capacidades cognitivas é de grande relevância no desenvolvimento de um indivíduo.

As modalidades de luta mais difundidas atualmente para as pessoas com deficiência são o judô e a esgrima (GOMES, 2008). Além dessas, há também o taekwondo, todos esportes paralímpicos. O judô é uma tradicional arte marcial que, assim como o kung fu, passou pelo processo de modernização, ressignificando seus princípios marciais e introduzindo-os no contexto esportivo. A modalidade adaptada para deficientes visuais tornou-se um esporte paralímpico em 1988, com categorias masculinas e, em 2004, foram adicionadas as categorias femininas. As regras estabelecidas pela *International Judô Federation* passaram por algumas adaptações para possibilitar a participação desses atletas, assim como a criação de novas categorias subdivididas de acordo com o grau de comprometimento do sentido visual e do peso dos competidores.

O parataekwondo é uma modalidade destinada a pessoas com deficiência visual, intelectual, física, de baixa estatura ou surdos. No entanto, as classes que integram o programa paralímpico são as classes K43 e K44, que incluem atletas com amputação bilateral do cotovelo até a articulação da mão, dismélia bilateral, e atletas com amputação unilateral do cotovelo até a articulação da mão, dismélia unilateral, monoplegia, hemiplegia leve e diferença de tamanho nos membros inferiores, respectivamente. A estreia do parataekwondo se deu nos jogos de Tóquio em 2021, inicialmente previstos para 2020, tendo sido adiados em decorrência da pandemia da COVID-19.

Já a esgrima adaptada se originou em 1953, sendo desenvolvida pelo pai do movimento paralímpico, Ludwig Guttman. É destinada a pessoas com deficiência locomotora acarretada por paralisia cerebral, lesão medular ou amputações. Sua disputa ocorre em cadeiras de rodas e as categorias são divididas de acordo com o grau de limitação e da capacidade de equilíbrio dos atletas. A primeira vez em que esse esporte esteve presente em jogos paralímpicos foi em 1960.

O wushu (kung fu) é apontado por Antunes *et al.* (2017) como potencial exploratório, desde as atividades lúdicas até o alto rendimento, e eles afirmam que suas características específicas permitem a prática por pessoas com diferentes deficiências. Em concordância com os autores, é possível analisar que a diversidade de modalidades oferecidas dentro de uma única arte marcial favorece a exploração do potencial individual de cada aluno, se estudada a sua correlação com os objetivos e funcionalidades do educando.

Antunes e Almeida (2013), ao realizarem uma pesquisa com o objetivo de identificar como as novas funcionalidades dessa tradicional arte propiciam a sua prática por pessoas com diferentes e peculiares condições, apontaram que o wushu pode ser praticado por indivíduos com distintas limitações, desde que analisados o grau de impedimento, as necessidades de adaptação dos conteúdos e dos métodos de ensino, bem como a competência do professor. Apesar da ausência de categorias destinadas ao grupo das pessoas com deficiência, essa milenar arte chinesa chama a atenção pela sua diversidade de modalidades corporais (Tai Chi Chuan, Sanda, Taolu, Shuaijiao, Qigong, entre outros), oferecendo uma gama de possibilidades de adaptação e de exploração das potencialidades de praticantes dos mais diversos biótipos, além de ser uma “manifestação da cultura corporal na sua mais tradicional e milenar representação” (MARTINS, 2011, p. 2381).

Uma atividade pioneira foi realizada com alunos com deficiência intelectual e/ou físico-motora da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)³ de Campos dos Goytacazes, oferecendo aulas de kung fu durante

3. A APAE nasceu em 1954, no Rio de Janeiro. Trata-se de uma organização social cujo principal objetivo é promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla. Hoje, no Brasil, presta serviços de educação, saúde e assistência social a quem deles precisa.

um período de 08 meses,⁴ que foram aplicadas de forma adaptada, objetivando a exploração das potencialidades dos alunos envolvidos e priorizando a aprendizagem de forma lúdica e global, em detrimento do aprimoramento de um padrão de movimento específico. Nessa perspectiva de ensino-aprendizagem, as propostas devem valorizar o reconhecimento de elementos e fundamentos básicos da luta, como movimentos de ataque e defesa, movimentação durante um combate, área de luta, contato proposital e comandos do árbitro. Deve, também, contribuir para o desenvolvimento de habilidades motoras como lateralidade, equilíbrio e noção espacial. As principais atividades trabalhadas nesse período são descritas abaixo:

- Combates lúdicos

Consistem em atividades cujo objetivo é apresentar aos alunos os princípios gerais das LAM, como o reconhecimento do oponente e do espaço de luta, o contato proposital, o ataque, a defesa, a movimentação, os desvios de corpo, as esquivas e a pontuação. Foram trabalhadas também nessa proposta capacidades motoras, como noção tempo-espacial, coordenação motora fina e global, equilíbrio e lateralidade, além de valências físicas, como agilidade e resistência, e capacidades cognitivas, como assimilação, percepção, velocidade de reação e o desenvolvimento de estratégias.

- Exercícios de lateralidade e noções espaciais

Visto que, a partir de uma análise prévia dos alunos, foi possível observar grande limitação nas noções espaciais e na lateralidade, em todas as aulas foram desenvolvidas atividades que estimulam a percepção da existência de dois lados distintos do corpo, e das noções de dentro, fora, frente e trás, sendo executadas no aquecimento ou na volta à calma.

4. A pesquisadora, graduanda em Educação Física, ingressou em 2019 na Fundação Municipal de Esportes de Campos dos Goytacazes, no cargo de estagiária, por meio de um programa do Governo Federal em parceria com a Prefeitura. Ao iniciar o seu contrato, foi direcionada para desenvolver o seu trabalho no paraesporte, projeto que atende a pessoas com deficiência oferecendo uma diversidade de práticas esportivas. Além da fundação, foi convidada, na condição de professora marcial, a desenvolver, na APAE, uma das instituições beneficiadas com o projeto, aulas de kung fu. Diante do grande desafio, notou-se a necessidade de um replanejamento metodológico e o possível objeto de pesquisa a ser explorado nesse processo.

- Rotinas adaptadas

Consistem em movimentos de luta executados no ar, sem oponente concreto, caracterizando-se como uma coreografia composta, principalmente, por movimentos de ataque e defesa. Têm como objetivo estimular o desenvolvimento da capacidade de memorização, uma vez que tratam-se de sequências de movimentos de forma progressiva. Nessa atividade, os movimentos foram introduzidos em pequenas sequências as quais os alunos deveriam reproduzir durante as aulas. As séries foram criadas a partir das observações das necessidades de adaptação, e não retiradas de alguma rotina já existente, favorecendo o destaque das habilidades de cada estudante.

- Técnicas de socos e chutes

Desenvolveu-se o ensino técnico de movimentos oriundos do kung fu, como socos, chutes, esquivas e defesas, porém, a metodologia valorizou a aprendizagem global, não se limitando à execução fiel de um padrão de movimento.

Ao final das atividades, relatos de profissionais da instituição indicaram, em relação aos alunos envolvidos, uma melhora significativa nas relações interpessoais, facilitando a realização de outras atividades, além de mudanças no comportamento, destacando-se o aumento da autoestima, o desenvolvimento do respeito mútuo, maior disposição e a motivação dos praticantes. Também evidenciaram evoluções na capacidade comunicativa, na atenção, na concentração e na percepção, bem como progressos quanto ao equilíbrio, sobretudo dos estudantes com paralisia cerebral. Além disso, foi observado um satisfatório aproveitamento das aulas de kung fu, principalmente por parte das mulheres, as quais, de acordo com os profissionais, apresentavam algumas dificuldades de interação durante outras práticas.

Quadro 2 — Profissionais ouvidos

Formação acadêmica/ Área de atuação	Especializações relacionadas às pessoas com deficiência	Tempo na Instituição	Vínculo empregatício com a Instituição
Professor de Educação Física (Licenciatura plena); pós-graduado em Psicomotricidade, Neuropsicopedagogia; Psicopedagogia com ênfase em diagnóstico psicopedagógico.	Cursos de capacitação	21 anos	Regime CLT
Coordenadora técnica; graduada em Psicologia pós-graduada em Psicopedagogia, Psicomotricidade e estimulação precoce.	Estimulação precoce	25 anos	Regime CLT
Fisioterapeuta; pós-graduada em Biomecânica.	Conceito Bobath básico e baby; Técnica do TheraSuit; Integração sensorial; TAPE.	22 anos	Regime CLT

Fonte: elaboração própria.

Quadro 3 — Relatos dos ganhos observados (continua)

Ganhos observados	Professor de Educação Física	Coordenadora/ Psicóloga	Fisioterapeuta
Relações Interpessoais	“Percebeu-se, nitidamente uma melhora no desenvolvimento deles em relação às atividades sociais, atividade interpessoal, e a evolução pode ser vista muito claramente do início das atividades até o fim, onde cada aluno tinha consciência do seu papel dentro das atividades propostas e acabavam fazendo com que essas atividades fossem facilitadas no decorrer das atividades realizadas”.	“Eu percebi que alguns que eram mais tímidos se soltaram um pouco mais”.	“Um sempre ajuda o outro... sendo uma atividade coletiva eu acho que eles ficam mais ainda ligados”.

Quadro 3 — Relatos dos ganhos observados (continuação)

<p>Comportamentais</p>	<p>“[...] fez com que eles tivessem uma relação mais respeitosa entre eles...”.</p> <p>“[...] estavam mais atentos, estavam mais ativos e o Kung fu, com toda a certeza, foi o que ajudou nesse processo”.</p> <p>“[...] eles começaram a se comportar, a se relacionar, a falar de maneira diferente, de maneira respeitosa, entendendo o espaço de fala de cada um, entendendo a hora de ouvir, entendendo a hora de falar e não tenho dúvidas de que foi com as atividades do Kung fu”.</p> <p>“[...] as expressões emocionais elas começaram a aparecer, mas de forma controlada...”.</p> <p>“[...] as meninas são um capítulo à parte dentro das atividades que foram propostas aqui na APAE, a gente conseguiu notar que a maior parte delas, por ser de área de maior vulnerabilidade, por serem de abrigo, a questão da autoestima fica muito prejudicada quando você tem que se apresentar, principalmente no meio de outros meninos, ou para um público maior, e com a atividade do Kung fu, a gente pode perceber que essa questão do medo, da dificuldade de se mostrar, isso foi ficando pra trás... e a gente pode notar que esse medo, essa vergonha começou a se dissipar a ponto de algumas que, até aqui na instituição, atividades que elas não faziam, elas começaram a fazer, começaram a ter voz, a ter opinião...”.</p>	<p>“[...] essa motivação leva a essa autoestima ser aumentada, eles se motivam, eles se animam, eles ficam felizes”.</p>	<p>“[...] quando eles estão aqui entre eles, essa autoestima melhora, quando eles estão lá fora eles se sentem muito diminuídos”.</p>
------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 3 — Relatos dos ganhos observados (conclusão)

<p>Cognitivos</p>	<p>“a gente pode perceber em alguns casos, não em todos, uma melhora significativa na concentração, na questão da inteligência, na questão da troca e vale a pena a gente reforçar que isso é um trabalho que precisa ser feito ao longo de um tempo.”</p>	<p>“Com relação à parte cognitiva, eu vejo mais nessa questão mesmo da comunicação, nessa facilitação dessa comunicação, realmente, houve um ganho”.</p>	<p>“Atenção’... Aí vem mais fala, aí vem mais percepção, de ficar mais atento, isso tudo contribui muito”.</p>
<p>Psicomotores</p>	<p>“[...] ela (aluna com paralisia cerebral) tinha esse déficit na questão do movimento e ficou muito notável que isso foi tendo um desenvolvimento tão forte e tão perceptivo na mudança de movimento dela, que quando chegou o dia da apresentação ela executou com toda clareza e com toda fidelidade todos os movimentos... foi feito com muito afinco e ela conseguiu entender bem no que diz respeito ao aspecto motor de que isso foi feito muito “fácil” e ela conseguiu aprender isso que foi dirigido a ela.”</p>	<p>“[...] o equilíbrio ganhou, principalmente com o PC”.</p>	<p>“[...] eu acho que influenciou até mais nos hemiplégicos que são, normalmente, pessoas que têm mais dificuldade de movimento, isso acaba afetando o equilíbrio. Então, quando você faz uma atividade dessa eles começam a ter que trabalhar com aquele lado com pouco movimento, isso vai trazer fortalecimento, não é só a questão de equilíbrio, vem fortalecimento e também essa percepção do cair, do girar, né, do apoio”.</p> <p>“[...] ela (aluna com paralisia cerebral) começou a ter força e conseguir fazer, a segurança aí vem”.</p> <p>“[...] ela estava mais solta no movimento... Ela para abaixar, pra elevar a mão, tem uma insegurança muito grande. E eu achei que nesse período ela estava muito melhor”.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Conclusão

Embora haja ampla legislação que estabeleça os direitos das pessoas com deficiência como cidadãos, é ainda bastante comum, atualmente, o processo de exclusão ou segregação social que as envolvem. O que ocorre, na maioria das vezes, é a reclusão desses indivíduos, que são limitados a pequenos grupos de convívio ou até mesmo a apenas familiares. A privação de relacionamentos, de acesso à cultura, a práticas esportivas e a espaços compartilhados é capaz de gerar consequências, como limitações motoras, baixa autoestima, dificuldades em se relacionar, agressividade, atraso na cognição e incapacidade de se reconhecer como sujeito e como membro de uma sociedade.

A inclusão de pessoas com deficiência no ambiente esportivo, apesar de recente, é uma realidade expansiva nos tempos atuais. Nas artes marciais e nos esportes de combate, pode-se dizer que esse processo está ocorrendo de forma vagarosa, mas entusiasta, com categorias adaptadas surgindo no cenário mundial e revelando esforços em favor da inclusão. No entanto, há ainda um longo caminho a ser percorrido, principalmente na iniciação, em que as diferentes barreiras se apresentam limitando ou impedindo o acesso a ambientes e práticas corporais. Nesse contexto, faz-se necessário um replanejamento dos espaços arquitetônicos, dos materiais utilizados e das metodologias de ensino, sobretudo, das direcionadas aos deficientes intelectuais que aparentam sofrer, em maior grau, os reflexos da barreira atitudinal.

Durante a aprendizagem das LAM, é oferecido ao praticante o acesso a importantes âmbitos da vida em sociedade, como o acesso à cultura, ao lazer, à vida em comunidade, ao esporte, a uma melhor qualidade de vida e à educação, se entendida como um fenômeno que ocorre dentro e fora da escola, além de promover a disciplina e a formação de um bom caráter. Porém, dentre os seus reflexos positivos, destaca-se a sua influência sobre as relações socioafetivas de seus praticantes, o que pode ser atribuído à sua característica peculiar de ser a prática individual que mais se desenvolve por meio da coletividade. Portanto, tais evidências apontam para a relevância de seu desenvolvimento dentro da Educação Física escolar e, embora ainda careçam de mais estudos, modalidades como o kung fu se apresentam, também, como potentes ferramentas de inclusão e de auxílio no desenvolvimento motor e cognitivo de pessoas com deficiência.

Referências

- AGUIAR, J. O.; APOLLONI, R. W. Budismo, marcialidade e legitimação da violência: o Kung Fu e as disputas historiográficas sobre o mosteiro de Shaolin. **Projeto História**, São Paulo, n. 37, p. 261-278, 2008.
- ANTUNES, M. M.; ALMEIDA, J. **As artes marciais chinesas para pessoas com deficiência**: contextos, dilemas e possibilidades. 214 f. Tese (Doutorado em Educação Física) — Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2013.
- ANTUNES, M. M. *et al.* Lutas para as pessoas com deficiência: uma possibilidade de intervenção na educação física. **Corpoconsciência**, Cuiabá, MT, v. 21, n. 02, p. 107-116, 2017.
- ANTUNES, M. M. Aspectos introdutórios sobre a relação entre as artes marciais e a saúde. *In*: ANTUNES, M. M.; IWANAGA, C. C. (org.). **Aspectos multidisciplinares das artes marciais**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2013. p. 7-15.
- APOLLONI, R. W. “**Shaolin à brasileira**”: estudo sobre a presença e a transformação de elementos religiosos orientais no kung-fu praticado no Brasil. 2004. 222f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/2053>. Acesso em: 27 out. 2021.
- ARAÚJO, C. dos S. Movimento e arte: as coisas vão virando coisa na educação. *In*: TUBELO, L. C. P. (org.). **Brincar para todos**: inclusão em múltiplas linguagens. São Paulo: Supimpa, 2019. p. 35-45.
- BELTRAME, A. L. N.; SAMPAIO, T. M. V. Atendimento especializado em esporte adaptado: discutindo a iniciação esportiva sob a ótica da inclusão. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 26, n. 3, p. 377-388, 2015.
- BLASER, M. N.; SILVA, L. C. N. da; MARRERA, A. Kung fu/Wushu. *In*: DACOSTA, L. P. (org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 383-386.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos. Educação física, ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 out. 2021.
- COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO (CPB). Disponível em: <https://www.cpb.org.br/>. Acesso em: 09 dez. 2020.
- COSTA, A. M. da; SOUZA, S. B. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, maio, 2004.

- GOMES, M. S. P. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas**: Contextos e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- INTERNATIONAL JUDÔ FEDERATION (IJF). Disponível em: <https://www.ijf.org/>. Acesso em: 09 dez. 2020.
- INTERNATIONAL PARALYMPIC COMMITTEE (IPC). Disponível em: <https://www.paralympic.org/>. Acesso em: 09 dez. 2020.
- KUNG FU: Uma Série Antológica da Década de 70. **Blog Cinemarcoblog**, 2020. Disponível em: <https://cinemarcoblog.net/2020/05/13/kung-fu-uma-serie-antologica-da-decada-de-70/>. Acesso em: 06 dez. 2020.
- MARSIGLIA, P. M. **Homo deficiens tecendo metáforas para os abismos e progressos do EU**. 2016. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1399#preview-link0>. Acesso em: 27 out. 2021.
- MARTINS, A. T. Lutas e Artes Marciais para deficientes intelectuais: formação de recursos humanos na área da educação física adaptada. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. **Anais** [...] Londrina: UEL, 2011. p. 2373-2388. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/esporte/223-2011.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.
- MIRANDA, M. B. de. Bruce Lee nas telas – O “Pequeno Dragão” enlaça com seu corpo marcial Oriente e Ocidente. **Urdimento**, Florianópolis-SC, v. 2, n. 25, p. 84-99, 2015.
- MOCARZEL, R.; COLUMÁ, J. F. **Lutas e Artes Marciais**: aspectos educacionais, sociais e lúdicos. Rio de Janeiro: Unisuam Publicações, 2015.
- MOCARZEL, R. C. da S. **Artes marciais e jovens**: violência ou valores educacionais? Um estudo de caso de um estilo de Kung-Fu. 108f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Atividade Física) — Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, 2011.
- RIBEIRO, M. D. C. *et al.* A prática do kung fu na educação física escolar: velhos olhares, novas perspectivas. **Revista científica da Federação Internacional de Educação Física (FIEP)**, v. 89, ed. esp., 2019.

5. A inclusão esportiva nas atléticas universitárias: um estudo de caso no Instituto Federal Fluminense

*Jéssica Oliveira da Cruz*¹

*Érica Pereira Neto*²

doi: 10.52695/978-65-88977-58-3-cap5

Considerações iniciais

No decorrer das décadas, o sistema educacional brasileiro sofreu muitas mudanças a respeito do processo de inclusão de pessoas com deficiência (PCD). Em uma retrospectiva histórica sobre esses avanços, notou-se que, nos últimos anos, o assunto repercutiu na inclusão desse público no nível superior de ensino.

Antes do século XX, já existia uma iniciativa à educação de pessoas com deficiência, porém, pequena e excludente. Com a Constituição Federal de 1988, o direito à educação de todos foi legitimado, assim como também foi apontado que o aluno com deficiência deverá preferencialmente ser

-
1. Graduada de Licenciatura em Educação Física – Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro (IFF). E-mail: jessica.ocruz13@gmail.com.
 2. Mestra em Ciência da Motricidade Humana. Professora e coordenadora adjunta do curso de Licenciatura em Educação Física no Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro (IFF). E-mail: ericapneto@gmail.com.

matriculado em uma rede regular de ensino, como diz no art. 208, inc. III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2016a, p. 123-124).

Com isso, ficou referido à sociedade o atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas regulares, porém, somente após dois anos ele foi legitimado e regulamentado pela lei nº 9.394/96 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996). Em se tratando de legislação, tem-se a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e aponta:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 6).

A publicação do programa INCLUIR (BRASIL, 2008), que se institui em uma iniciativa da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Especial visando implementar a política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência na educação superior, e o sancionamento da Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016b), que instituiu cotas para pessoas com deficiência em universidades federais, reafirmaram os direitos das PCD a uma educação em todos os níveis de ensino e geraram um crescimento gradual, nos últimos anos, do número de ingressos de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no Ensino Superior.

A educação inclusiva é desafiadora, e a universidade é um lugar onde as ações sociais e a cidadania devem se manifestar com a intenção de aprimorar ações afirmativas a favor da inclusão (MESQUITA; BAPTISTA, 2019). Barrozo *et al.* (2012) afirmam que a pessoa com deficiência faz parte do ambiente social assim como todas as outras, possuindo o direito de ser incluída em todos os âmbitos de uma determinada sociedade: cultura, lazer, esporte, educação, trabalho, política, entre outros.

A inclusão é um processo amplo que deve estar presente em todos os ambientes, desde o ensino superior ao acesso à prática esportiva. É, portanto,

necessário potencializar o investimento em políticas educacionais com o propósito de que elas promovam espaços inclusivos no esporte, bem como participação de eventos e lazer, e possam ser um dos meios para aprimorar o acesso e a permanência de alunos com deficiência no nível superior de ensino. Em sua pesquisa, Dussilek e Moreira (2017, p. 333) discorrem que:

Nesse sentido o esporte, a recreação ou mesmo os momentos de lazer desencadeados por jogos e atividades físicas em conjunto são mais do que elementos capazes de propiciar integração, socialização e/ou inclusão [...] essa é uma condição que embora não esteja bem explorada é potencialmente favorável ao tratar-se da permanência desse público no ensino superior.

Com essa inquietação, surgiu a referida pesquisa que visa investigar a presença de discentes com deficiência no ensino superior do Instituto Federal Fluminense (IFF) *Campus* Campos Centro, no município de Campos dos Goytacazes-RJ, e se eles estão incluídos nas práticas esportivas das atléticas universitárias dessa instituição, assim como, também, a quantidade de alunos com deficiência, quais deficiências, e a quais atléticas estão vinculados.

Para se atingir o objetivo, efetuou-se uma pesquisa com o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE) e com as três atléticas. Assim, foi feita a coleta de dados a partir de uma entrevista semiestruturada, determinada anteriormente, e realizada em formato de conversa gravada, tendo o auxílio do intérprete da Língua de Sinais Brasileira (Libras).

Desenvolvimento

Caracterização da pesquisa

Segundo Tull (1976, p. 323 apud BRESSAN, 2000, p. 2), “um estudo de caso refere-se a uma análise intensiva de uma situação particular”. De acordo com Meirinhos e Osório (2016) esse método é referido como o que permite estudar o caso no seu contexto real, utilizando variadas fontes de evidência (qualitativas e quantitativas) e se enquadra em uma lógica de criação de conhecimento, integrando a subjetividade do investigador.

Dessa forma, optou-se por uma entrevista semiestruturada por se tratar de um assunto tão único, e para conseguir deixar o entrevistado confortável com suas respostas. Ribeiro (2008, p. 141) trata a entrevista como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

No que se refere à entrevista semiestruturada, Nunes, Nascimento e Alencar (2016 p. 148) discorrem que a “entrevista semiestruturada, busca alcançar uma maior profundidade nos dados coletados, bem como nos resultados obtidos”, tornando possível obter informações que não podem ser encontradas em registros e fontes documentais.

Procedimentos metodológicos

Inicialmente, ocorreu um levantamento de dados por meio do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE) do IFF, que oferece acompanhamento e apoio aos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais (deficiência visual, auditiva, física e intelectual), quantificando o número de alunos com deficiência regularmente matriculados e frequentes no ensino superior, detalhando quais os tipos de deficiência e os seus respectivos cursos. Após essa coleta, foi realizado um mapeamento do número de atléticas formadas no IFF, investigando, com as suas direções, se havia membros com deficiência e, em caso positivo, em quais cursos, quais deficiências e quais modalidades esportivas praticavam.

Por conseguinte, a partir dessa inquietação, recorreu-se à utilização da entrevista semiestruturada, para a qual foi elaborado um roteiro de perguntas como mecanismo de coleta de dados, contendo pontos que sondavam o processo de prática esportiva no âmbito escolar e fora da escola, contemplando até o atual momento no ensino superior e sua participação na atlética. A entrevista foi realizada por uma chamada de vídeo na plataforma de videoconferências *Zoom*, em decorrência do período de pandemia da COVID-19, que demandou o distanciamento social. A chamada de vídeo aconteceu no

dia 22 de março de 2021, e a entrevista teve duração de cerca de trinta minutos, sendo gravada e arquivada para análise dos dados posteriormente.

Na entrevista, precisou-se de um intérprete de Libras para auxiliar na tradução e transmissão de informações, visto que o entrevistado solicitou para facilitar a comunicação entre os pares. Portanto, os signos e representações do aluno foram traduzidos por um intérprete que é vinculado ao IFF e atua no NAPNEE.

Para melhor tratamento dos dados da entrevista, as informações foram analisadas pela técnica conceituada por Bardin (2016), que é a Técnica de Análise de Conteúdo Temática Categorial, seguindo a ordem de pré-análise, exploração de material e tratamento dos dados. Inicialmente, foi realizada a transcrição das representações traduzidas das perguntas realizadas e, em seguida, foi efetuada a leitura na íntegra das respostas para definir os objetos de análise. Foram eleitos elementos, palavras e frases relevantes para a pesquisa e que agregassem valor ao processo de avaliação das opiniões do entrevistado que, seguidamente, determinou a escolha das categorias que iriam ser analisadas. Para garantir o anonimato do aluno, optou-se por usar o termo “entrevistado” para identificação das suas falas.

Atendendo as instruções dos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, foram tomadas todas as precauções possíveis para ser mantido o anonimato do sujeito, visando à maior autenticidade e espontaneidade nas respostas e à garantia do uso apenas para fins acadêmicos. Destaca-se que o entrevistado assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual concorda em participar voluntariamente da pesquisa.

O público-alvo deste trabalho foi formado por todos os alunos com deficiência que se encontram regularmente matriculados nos cursos do ensino superior do Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro/RJ e estejam vinculados às atléticas universitárias da referida instituição.

Resultados e discussão

Nas informações coletadas no NAPNEE, foi averiguado que o IFF possui 19 alunos com deficiência matriculados nos cursos do ensino superior. Verificando os tipos de deficiência e seus respectivos cursos, constatou-se que dos 19 alunos com deficiência matriculados no ensino superior, 6 alunos

apresentam deficiência visual, 5 deficiência auditiva, 5 deficiência intelectual, 2 deficiência física e 1 deficiência múltipla.

Portanto, quando se estuda a quantidade de PCD no ensino superior, isoladamente, obtemos um significativo número, visto que as conquistas de acesso para as pessoas com deficiência a esse nível de ensino são bem recentes. Porém, quando se compara ao número total de alunos no superior, observamos que ainda há necessidade de aumentar o acesso a esse público no IFF.

Em seguida, trataremos dos cursos que possuem alunos com deficiência. O IFF é uma instituição que oferta 18 cursos do nível superior, dos quais 8 são de licenciatura, 6 de bacharelado e 4 de tecnólogo. Desse quantitativo de cursos oferecidos, apenas 9, ou seja, metade, possuem alunos com deficiência. Destaca-se que o curso de Licenciatura em Educação Física é um dos que não contém, em sua lista de estudantes, pessoas com deficiência.

O curso com o maior número de PCD é a Licenciatura em Letras, que tem quatro alunos matriculados. Logo depois, o Bacharelado em Sistema de Informação e a Licenciatura em Geografia têm total de três em cada curso. Os cursos de Licenciatura em Teatro, Tecnólogo em Telecomunicações, Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo têm dois alunos com deficiência em cada; e o Bacharelado em Engenharia de Automação, a Licenciatura em Matemática e a Licenciatura em Química apresentam um em cada curso.

Após os resultados obtidos com o NAPNEE, foi averiguada a existência de três atléticas na instituição: a atlética IFFENIX que representa de forma geral o IFF de Campos; a atlética SHERIFF, que representa os cursos de engenharia do IFF *Campus* Campos Centro e a atlética COYOTES, que representa o curso de licenciatura em Educação Física do IFF *Campus* Campos Centro. Verificou-se, com as diretorias delas, a presença, ou não, de alunos com deficiência e foi percebido que há apenas um aluno com deficiência como membro de uma das atléticas.

Após o resultado, a entrevista com perguntas previamente esquematizadas foi realizada com esse único aluno com deficiência que se encontra vinculado a uma das atléticas. Considera-se relevante apresentar algumas informações do entrevistado, visando a uma melhor caracterização. O licenciando cursa a Licenciatura em Teatro e apresenta deficiência auditiva congênita devido a complicações relacionadas à saúde durante a gestação. O estudante recorre ao uso de aparelho auditivo, que é um dispositivo usado no ouvido que amplia

os volumes dos sons, já que o próprio relatou que, com o dispositivo, consegue captar barulhos fortes, graves e altos.

Nesse sentido, a partir da análise dos conteúdos relevantes manifestados nas respostas, surgiram as três categorias referentes às percepções do entrevistado: a inclusão no esporte na fase escolar e no ensino superior, as barreiras e dificuldades encontradas na prática esportiva e a percepção sobre a Educação Física/esporte na vida das pessoas com deficiência.

No que se refere à Educação Física enquanto disciplina escolar, espera-se que os professores, quando se depararem com alunos com deficiência em suas turmas, utilizem de seus conhecimentos para garantir a participação de todos em suas aulas, produzindo aulas inclusivas, interessantes e de qualidade para efetivar o envolvimento desse aluno com deficiência.

Sasaki e Silva (2018) descrevem que o professor é o instrumento chave para possibilitar a inclusão dos alunos com deficiência, visto que sua prática abrange o comprometimento, a empatia e o respeito com a diversidade e singularidades do outro, com preocupações em ensinar com equidade, conforme as diferenças de cada pessoa. A partir das falas do entrevistado, notou-se seu apreço e sua vontade de aprender os esportes, principalmente pelo voleibol, handebol e queimada, assim como se percebe a importância do professor(a) de Educação Física com os atributos citados anteriormente na vida do entrevistado:

[...] a professora sempre me chamava, me acolhia, me ensinava e eu ia entendendo a forma que era (como se jogava) e ficava junto com eles (a turma).

[...] eu sempre gostei de queimado, de vôlei [...] e eu tinha, eu sentia inclusão sim, nessas modalidades, na escola (ENTREVISTADO).

O entrevistado em nenhuma de suas falas expôs ou associou a inclusão nas aulas de Educação Física no ensino fundamental e médio com o seu interesse e gosto por esportes, porém, acredita-se que isso pode ter sim influenciado, pois ter tido a oportunidade de aprender os movimentos dos esportes na fase escolar aumenta as chances de despertar o interesse em participar dessas modalidades no nível superior. Silva (2019), em sua pesquisa relacionando a prática esportiva na fase escolar e no nível superior, obteve como resposta que a prática esportiva na escola influencia a escolha dos esportes

praticados no superior e que a predileção neste era majoritariamente das modalidades praticadas no ensino médio.

No ensino superior, o esporte entrou na vida e rotina do entrevistado, como ele mesmo relata, a partir de um convite de uma amiga do curso para começar a treinar na atlética IFFENIX, na qual é diretora. Quando foi perguntado se o entrevistado começou a treinar os esportes somente no ensino superior, ele relatou que: “*Então, antes eu treinava pouco, vôlei, eu treinava, tentava, via, percebia muito no visual e ia evoluindo sempre que dava [...] agora com a faculdade eu consigo treinar perfeitamente, fazer direito sim*”.

O entrevistado destacou que, na atlética, ele pratica dois esportes: o vôlei e o *cheerleading*. Segundo seu relato, ele se sentiu mais acolhido no último esporte, o que fez o apreço por este aumentar, pois teve maior contato com as pessoas e conseguiu aprender mais, já que, quando faltava o uso da Libras, o entrevistado conseguia usar a leitura labial e a observação dos movimentos, explorando o visual para a aprendizagem. Com essas modalidades, o discente relatou que participou de competições em jogos universitários, tanto no próprio IFF quanto fora da instituição, ganhando medalhas e troféus. Um relato do entrevistado que foi muito relevante, pois evidenciou um ato de inclusão durante uma dessas competições fora do IFF, mencionou uma apresentação de *cheerleading*, em que ele expôs:

[...] eu apresentei também, sozinho, e algumas pessoas bateram palmas, foi muito legal também isso, e apresentaram ‘agora vocês vão ver uma apresentação de um surdo’ [...] e as pessoas nem acreditaram, que eu poderia tipo dançar, apresentar cheerleading, todo mundo começou a aplaudir com a mão (sinal de aplausos em Libras) e não bateram palmas, foi muito legal isso [...] (ENTREVISTADO).

Vasconcelos *et al.* (2017) discorrem que conhecer e aprender Libras ultrapassa o exercer da cidadania; é um ato de respeito à diversidade humana, reconhecendo que as pessoas surdas possam, sim, estar inseridas nos espaços onde todos sejam capazes de se comunicar. Esse simples ato de não bater palmas e sim fazer o sinal de aplausos parece ser algo pequeno, porém, evidencia a importância dos avanços na disseminação da Língua Brasileira de Sinais para a sociedade ouvinte, para esta conseguir aprender a se comunicar com pessoas surdas que recorrem a essa língua.

Também é importante ressaltar a relevância dos esportes praticados nas atléticas universitárias. Como afirma Oliveira (2019 p. 22), “as atléticas nas universidades têm um importante papel na vida dos alunos [...] Elas promovem a integração dos alunos, incentivam a prática de esportes e música, e fomentam ações sociais”. As práticas esportivas na universidade se tornam uma possibilidade de inclusão dos alunos com deficiência, pois o vínculo com as atléticas propicia a prática de esportes, contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento desses indivíduos em outros âmbitos.

As barreiras que as pessoas surdas sentem mais dificuldade estão relacionadas à impossibilidade de ouvir o que se é dito. Dessa forma, a comunicação com pessoas ouvintes se torna um obstáculo por não terem o mesmo canal de comunicação (MONTEIRO; SILVA; RATNER, 2016). O entrevistado utiliza-se da Libras para se comunicar e, considerando que o uso dessa língua não é frequente nas escolas regulares, faz com que haja a suposição de que as dificuldades de interação do aluno surdo, durante essa fase, sejam constantes. Como exposto na sua fala, recordando os desafios no ensino fundamental e médio: “[...] às vezes eu não entendia muita coisa também, porque não tinha essas adaptações (intérprete de Libras), eu era muito no visual”.

Uma das maiores dificuldades de inclusão do aluno surdo nas escolas regulares é a barreira comunicativa devido à falta de uma língua comum entre surdos e ouvintes, que afeta a interação e a comunicação (DEUS, 2012). Em sua pesquisa, Santos e Miguel (2019) perceberam a importância e a necessidade da presença do intérprete de Libras na escola, visto que sem ele não há a inclusão do aluno com deficiência auditiva, pois não existe inclusão sem a comunicação. Notou-se também que essa mesma barreira foi encontrada no ensino superior e nas atléticas. O entrevistado narrou como foi o seu primeiro contato com a atlética IFFENIX, o qual ele considerou muito agradável e interativo, porém, pelo fato de outros atletas serem ouvintes e não saberem Libras, teve problema na comunicação com eles.

É no processo de interação e comunicação que se percebe o quanto a pessoa surda sinalizada fica em desvantagem por se comunicar mediante uma língua que, na maioria dos espaços que frequenta, poucas ou quase nenhuma das pessoas conseguem compreender e interagir usando Libras (VASCONCELOS *et al.*, 2017). O entrevistado contou que esse problema foi amenizado pelo estímulo da diretora da atlética, que incentivou o ensino do básico da Libras para os outros atletas, ocasionando um maior contato dele com as

pessoas. Porém, mesmo com esse avanço entre alguns ouvintes, a dificuldade de comunicação e inclusão ainda continuou, devido à falta de sensibilização de alguns atletas que não perceberam a necessidade de aprender essa língua para conseguir incluir e se comunicar com o colega, o que o levou ao sentimento de exclusão, conforme o seu relato:

[...] o grupo de ouvintes pareciam que não entendia muito, como eu era o único surdo, não entendiam direito, ficavam falando e falando, me excluíram na parte da Libras assim, e eu sem entender o que eles estavam falando. [...] Por exemplo, os homens (nos treinos de vôlei) não tinham muito contato comigo, pareciam que não queriam muito aprender sobre Libras, não queria muito contato comigo por eu falar em Libras (ENTREVISTADO).

Essa exclusão foi sentida também na fase escolar, com o *bullying*, um fenômeno sério e complicado que acontece no ambiente escolar e afeta crianças e adolescentes, envolvendo ações de intimidação, degradação e menosprezo. Compreende-se por atitudes violentas importunações sem motivos visíveis, de forma verbal ou não, de maneira repetitiva e intencional (SANTOS; KIENEM, 2014, ALBUQUERQUE *et al.*, 2015). Na atualidade, essa é uma problemática muito vivenciada e discutida nas escolas públicas e particulares, que gera vítimas de opressão, humilhação e maus-tratos. Segundo Costa *et al.* (2015), o *bullying* pode ser manifestado de diversas formas: física, verbal, sexual, de exclusão, por ameaça e/ou por via digital – *cyberbullying*.

Nas respostas do entrevistado, quando perguntado sobre *bullying*, ele relatou ter vivenciado a presença de duas formas: o verbal e o físico, durante sua fase escolar. Porém, quando analisado o seu depoimento sobre as situações que aconteceram, foram observadas falas que mostram a presença do *bullying* de exclusão, com o ato de não interagir e/ou isolar; do *bullying* verbal, com a presença de apelidos de caráter ofensivo; e o *bullying* físico, com atos agressivos e violentos, que são expostos nas respectivas falas:

[...] no fundamental, tinha alguns grupos de ouvintes também que não me chamavam, nesse período assim, ficava provocando, e eu sempre ficando sozinho. [...] mas quando eu cheguei lá, no ensino médio [...] eu percebi, tinha também o bullying, o bullying continuava, tanto no vôlei, no futebol, falavam também 'seu surdo, mudinho' [...].

Já aconteceu também, outros bullying que passaram dos limites, no 8º ano [...] quando eu estudava [...] na escola do interior, o que aconteceu lá, já me bateram sim, por eu ser surdo, mas eu não tinha culpa, eu não sabia de nada, não sabia, aí falavam ‘olha só ele é mudo’, ficavam provocando, algumas palavras eu não entendia o que era (pela leitura labial) (ENTREVISTADO).

É necessário evidenciar, perante os relatos, que uma das motivações dos *bullyings* sofridos pelo entrevistado se deu pela sua surdez, e que ele não é responsável ou culpado por tais ofensas, ou atos. Isso ficou marcado em uma das frases, quando defende: “[...] mas eu não tinha culpa, eu não sabia de nada [...]”.

Nas pesquisas que investigam o *bullying* contra crianças e adolescentes com deficiência, foi possível notar que poucos trabalhos buscam falar do sentimento da pessoa que é vítima dessa violência. Normalmente, a situação é analisada pelo olhar de outros envolvidos, como os colegas de escola, familiares ou profissionais que atuam com esse grupo, ou até mesmo do próprio agressor.

Em um episódio de *bullying* descrito pelo entrevistado, agora no ensino superior, ocorrido em uma das competições que participou representando a atlética, atletas de vôlei do time adversário menosprezaram seu possível desempenho na modalidade pela deficiência, como representado em um recorte de sua fala:

[...] na modalidade de vôlei, tinha muitos ouvintes que falavam ‘ah! Eu não quero jogar com um surdo, não quero jogar com um mudo não’. E eu fiquei sentado e vendo isso, só no visual, eu não estava escutando, estava vendo isso, percebi, aí eu fui lá e arrebentei no vôlei, joguei muito bem e consegui uma colocação, foi muito legal, o segundo lugar e ganhei medalha (ENTREVISTADO).

Em uma sociedade capacitista, onde corpos com deficiência são colocados em um patamar inferior, o esporte se torna uma possibilidade de reverter essa adequação a uma referência corporal e funcional. A lógica capacitista caracteriza-se como uma mentalidade que enxerga a pessoa com deficiência como uma pessoa não igual, incapaz, dependente e inapta (FIALHO; MESQUITA; QUIRINO, 2020).

Seguindo essa mentalidade, as interações entre grupos sociais de pessoas com e sem deficiência, muitas vezes, refletem comportamentos e ações preconceituosas, excludentes e capacitistas, fortalecendo, assim, várias atitudes possíveis de *bullying*. O *bullying* contra as pessoas com deficiência, como foi observado nos relatos, pode durar por muitos anos, acompanhando a escolarização. As ofensas dirigidas aos jovens com deficiência, por sua vez, não são palavras banais, pois elas carregam uma semântica forte do peso social e histórico sobre a maneira como a sociedade trata quem não se enquadra nos padrões de comportamento, aparência e funcionalidade (MENDES; SCHROEDER; DENARI, 2020).

Pereira (2017) afirma ser crucial a atuação do professor de Educação Física no enfrentamento do *bullying* escolar, pois a Educação Física permite a conscientização a partir de exemplos, atividades e até mesmo pela prática esportiva. Nesse cenário, o esporte é um grande facilitador da inclusão, por ter várias modalidades possuindo regras com aberturas para adaptações, fazendo com que seja possível a participação de pessoas com diferentes graus de comprometimento, possibilitando a sua inserção no meio esportivo e, conseqüentemente, a sua inclusão social (MOURA *et al.*, 2012).

Para Dussilek e Moreira (2017, p. 333): “o esporte, a recreação ou mesmo os momentos de lazer desencadeados por jogos e atividades físicas em conjunto são mais do que elementos capazes de propiciar integração, socialização e/ou inclusão [...]”. De acordo com Jardim e Sapunaru (2017) as atléticas ascendem como uma alternativa esportiva e inclusiva, proporcionando experiências positivas, de todos os tipos, com o intuito de tornar a vida acadêmica, muitas vezes estressante, mais prazerosa, mudando a relação entre os discentes.

Considerando que o esporte tem poder de educar, fortalecer relações e, sobretudo, agregar valores às diferenças e à convivência entre grupos com diferentes características (FREITAS, 2014), o entrevistado relatou que, após entrar na atlética, houve melhoras em sua vida, tanto no âmbito pessoal quanto social. Ele se sentiu mais estimulado, aprendendo e mudando pensamentos, como também aproveitando a interação social para disseminar sua realidade enquanto pessoa com deficiência, como exposto nesse recorte da sua resposta:

Então, depois que comecei a participar (da atlética) eu percebi mudanças sim, percebi muitas mudanças para melhor, sempre para melhor, e socialmente falando também. Eu me senti mais estimulado, mudando alguns

pensamentos e tentando explicar a minha realidade para algumas pessoas [...] (ENTREVISTADO).

Quando se trata das pessoas com deficiência na prática esportiva, é possível apontar inúmeros benefícios, competências e valores que o esporte oferece. Porém, para a PCD se transformar em um praticante do esporte, ela passa por várias etapas, que envolvem a aproximação, aceitação, entendimento e a incorporação da prática esportiva (FERNANDES, 2019).

As pessoas com deficiência possuem o direito de ter o acesso a diversas áreas na sociedade, como cultura, lazer, esporte, educação e trabalho, pois elas fazem parte desse social, assim como todos os outros, tendo em vista que a acessibilidade não é apenas a oportunidade de estar em um ambiente, mas, sim, o direito de participar ativamente no meio social (BARROZO *et al.*, 2012).

A acessibilidade no esporte e/ou nas atléticas universitárias precisa ser oportunizada da mesma forma para todas as pessoas, independente de qual condição ou característica específica que ela apresente, sendo ou não uma pessoa com deficiência, para ser possível o desenvolvimento integral do indivíduo diante das esferas sociais. Quando foi perguntada a opinião do entrevistado sobre o acesso ao esporte e a atlética no IFF, ele expressou:

No futuro, quando eu morrer, eu quero que algumas crianças surdas também copiem isso, porque é muito importante o esporte na vida da pessoa. E no Brasil não tem muitos surdos nessa área, e precisa de um grau de igualdade, precisa ter inclusão e os deficientes, seja quais for a deficiência, se as pessoas têm vontades, precisam fazer (os esportes), não tem que ficar falando 'ah! Ele é surdo, tadinho não sabe fazer' não, depende da consciência da pessoa, por isso é difícil sim, mas as pessoas precisam estimular sim, essas políticas, precisam ser estimuladas de inclusão para poder conseguir que o deficiente consiga fazer, porque às vezes muitos querem fazer, muitos gostam e não conseguem acesso, por exemplo, na IFFENIX eu consegui entrar lá, isso é muito legal (ENTREVISTADO).

Após o recorte de fala acima, no qual o entrevistado demonstra que conseguiu acesso à atlética, foi lhe perguntado se acreditava que a IFFENIX seria uma atlética inclusiva. A essa pergunta o entrevistado respondeu positivamente, e comentou que as outras atléticas do IFF poderiam também ser inclusivas,

porque é algo muito importante e que para isso bastava que elas tivessem o interesse e buscassem práticas na perspectiva inclusiva. Quando indagado sobre a importância do profissional de Educação Física na prática de atividade física e/ou esportes na vida de pessoas com deficiência, ele citou:

[...] é muito importante [...] também os profissionais de Educação Física, no caso, ter a observação e aprender um pouco Libras, seja o básico, para ter comunicação, ter um contato legal com a pessoa surda, nem que seja o básico, o tentar, sabe? Isso é muito importante também (ENTREVISTADO).

No recorte da fala do entrevistado, evidenciou-se a importância do profissional de Educação Física saber o básico da Libras para conseguir estimular e ensinar os alunos com deficiência auditiva. A Língua Brasileira de Sinais foi criada há quase dois séculos, mas somente no ano de 2002 ela foi reconhecida como uma língua oficial do Brasil, tornando-se, assim, nosso segundo idioma (SANTOS; SUANNO, 2018). Como já foi apresentado, é indispensável que todas as pessoas, principalmente os professores, dominem, pelo menos, o básico de Libras, para ocorrer o exercício da cidadania.

Visto que a formação acadêmica instaura um grande desafio para as políticas públicas e para os profissionais da educação, torna-se necessário o investimento tanto na formação inicial como continuada desses profissionais, para melhorar a qualidade da educação inclusiva no Brasil (LEMES; SILVA; CARVALHO, 2018).

Tal investimento vai ao encontro de políticas públicas que fundamentam a necessidade de se construir um ensino mais inclusivo. Entre elas, vale ressaltar o Decreto nº 5.626/2005, que estabeleceu a implantação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, ao nível médio e superior, nas instituições de ensino públicas e privadas, por todo o Brasil (BRASIL, 2005). Para Souza (2017), esse decreto é uma das grandes conquistas da comunidade surda, e que também possibilitou um melhor preparo dos futuros professores para uma prática pedagógica refletida diante da diversidade.

Considerações finais

As informações coletadas e analisadas identificaram que no Instituto Federal Fluminense há um número pequeno de alunos com deficiência no ensino superior. Apesar de ser uma instituição que possui materiais, serviços, suportes e instalações para que aconteça a inclusão, há ainda muito o que fornecer para o acesso e a permanência desses discentes.

Também foi constatado que apenas um aluno com deficiência está presente nas atléticas universitárias do IFF. Considerando que é uma instituição onde os esportes são muito valorizados e que possui um curso de Educação Física, o fato de não existir um projeto ou ação voltados para a prática esportiva das pessoas com deficiência é algo a se pensar, visto que a mínima inserção das PCD em oportunidades esportivas no ensino superior, geralmente, se dá somente nas atléticas universitárias. Com essa ausência de preocupação com a inclusão de pessoas com deficiência em programas esportivos, a ação das atléticas universitárias do IFF se torna relevante para a garantia do direito ao esporte desse público. Portanto, elas precisam refletir se estão buscando adaptar as práticas para uma perspectiva mais inclusiva, principalmente a prática esportiva, e não somente para aqueles com deficiência, mas também para todos aqueles que fogem dos padrões ditados pela sociedade excludente, preconceituosa e capacitista.

Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que as ações inclusivas dos professores de Educação Física nas aulas desse aluno (entrevistado) oferecerem vivências da cultura corporal de movimento. Assim, essas oportunidades possibilitaram um maior interesse para a prática esportiva, demonstrando a importância de existirem aulas de Educação Física com uma perspectiva inclusiva, que valorizem as diferenças e que possibilitem a superação das barreiras existentes.

Os relatos mencionados do entrevistado são exemplos das adversidades vividas cotidianamente pelas pessoas com deficiência. São barreiras e dificuldades que precisam ser quebradas e superadas, para que se consiga a acessibilidade e a possibilidade de inserção e permanência desses alunos em todos os níveis de ensino. É possível, assim, desenvolver uma inclusão universal na educação, promovendo a oportunidade de avanço e sucesso educacional.

É também preciso que os professores de Educação Física contribuam no processo de inclusão escolar, procurando desenvolver aulas mais adaptadas,

que favoreçam a participação dos alunos com deficiência para ocorrer uma verdadeira inclusão na Educação Física.

Espera-se que este estudo possa contribuir para reflexões sobre a inclusão de pessoas com deficiência, inclusive no esporte. É importante destacar que a produção científico-acadêmica sobre a temática do esporte universitário e as atléticas ainda é pouco explorada, principalmente no viés inclusivo. Por essa razão, faz-se relevante a continuidade de pesquisas sobre o tema, incluindo investigações em atléticas de outras instituições de ensino superior da cidade de Campos dos Goytacazes.

Referências

- ALBUQUERQUE, I. M. N. *et al.* Bullying na concepção de estudantes do ensino fundamental de uma escola pública. **Revista de Enfermagem da UFSM**, [Santa Maria], v. 5, n. 3, p. 445-453, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/14795/pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROZO, A. F. *et al.* Acessibilidade ao esporte, cultura e lazer para pessoas com deficiência. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 16-28, 2012. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/Volume_12/2o_vol_12/Artigo2.pdf. Acesso em: 28 out. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 de out. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Poder Executivo, 23 dez. 2005. p. 28. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 abr. 2021.
- BRASIL. **Programa Incluir**: Acessibilidade na Educação Superior. Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial - SEESP e Secretaria de Educação Superior - SeSu, Brasília: Portal MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 27 out. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 out. 2020.

- BRASIL. Constituição [(1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas, 2016a. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, Presidência da República, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 25 out. 2020.
- BRASIL. Coronavírus COVID-19, O que você precisa saber. 2020. **Ministério da Saúde**, Brasília, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em: 05 abr. 2021.
- BRESSAN, F. O método do estudo de caso. **Revista Eletrônica da FECAP - Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2000.
- CELTAN, A. L.; BREDA, Y. L. Cheerleading-animadores de torcidas. In: SALÃO DE EXTENSÃO, 17., 2016, Porto Alegre. **Resumos [...]**. Porto Alegre: UFRGS/PROEXT, 2016. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/167075/Resumo_32081.pdf?sequence=1. Acesso em: 08 abr. 2021.
- COSTA, P.; PINTO, J.; PEREIRA, H.; PEREIRA, B. Bullying genérico e homofóbico no contexto escolar. **Psychology, Community & Health**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 145-155, 2015. DOI:10.5964/pch.v4i3.122. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/55164>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- DEUS, M. L. F. Surdez: linguagem, comunicação e aprendizagem do aluno com surdez na sala de aula comum. **Anápolis**, Anápolis, v. 3, n. 1, 2012. Trabalho apresentado no Seminário de Pesquisa em Educação da rede municipal de ensino de Anápolis, 2012, Anápolis. Disponível em: <https://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/2013/05/Maria-de-Lourdes-Fonseca.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- DUSSILEK, C. A.; MOREIRA, J. C. C. Inclusão no ensino superior uma revisão sistemática das condições apresentadas aos estudantes com deficiência. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 6, n. 4, p. 317-341, out. 2017. DOI:10.17648/rsd-v6i4.124. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327300217_Inclusao_no_ensino_superior_uma_revisao_sistematica_das_condicoes_apresentadas_aos_estudantes_com_deficiencia. Acesso em: 29 out. 2020.
- FERNANDES, F. de C. **O esporte para pessoa com deficiência física: da iniciação esportiva à prática regular**. 2019. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2019.1088462>. Acesso em: 01 nov. 2021.

- FIALHO, I. M.; MESQUITA, P. L.; QUIRINO, K. T. M. “Como Eu Era Antes de Você” sob a ótica do capacitismo e da análise crítica da narrativa. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 43., 2020, [São Paulo]. **Anais** [...]. [São Paulo]: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2020. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2020/resumos/R15-1220-1.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- FREITAS, D. P. **Inclusão da pessoa com deficiência no esporte educacional**: um estudo de caso da Associação Cristã de moços de São Paulo. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, Brasil.
- HATZIDAKIS, G. Esporte universitário. *In: DACOSTA, L. (org.). Atlas do Esporte no Brasil*. Rio de Janeiro: CONFEF, 2006. p. 1019-1021. Disponível em: <http://www.atlasesportebrasil.org.br/textos/72.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.
- JARDIM, A. H. R.; SAPUNARU, R. A. A Atlética das Engenharias do ICT-UFVJM Chamada La Furia: uma comunicação histórica. **Educação física em revista**, [Brasília], v. 11, n. 1. p. 62-73, 2017. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/view/10096>. Acesso em: 23 out. 2020.
- LEMES, K. F.; SILVA, T. A.; CARVALHO, R. F. A percepção dos graduandos de física sobre a inserção da disciplina de libras nos cursos de licenciatura. **Semlic – Anais da Semana de Licenciatura**, Jataí, GO, v. 1, n. 9, p. 125-134, 2018. Trabalho apresentado na 15ª Semana de Licenciatura, 2018, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – *Campus* Jataí, GO. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/semlic/article/view/614>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EduSer-Revista de educação**, Bragança, Portugal, v. 2, n. 2, p. 49-65, 2010. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- MENDES, M. J. G.; SCHROEDER, T. M. R.; DENARI, F. E. Violência contra pessoas com deficiência: um estudo de caso (Violence against people with disabilities: a case report). **REVEDUC**, São Carlos, v. 14, e. 3308080, p. 1-14, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3308>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- MESQUITA, B.; BAPTISTA, T. A concepção de docentes do curso de Educação Física: sobre o acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35737>. Acesso em: 20 out. 2020.
- MONTEIRO, R.; SILVA, D. N. H.; RATNER, C. Surdez e Diagnóstico: narrativas de surdos adultos. **Psicologia: teoria e pesquisa**, [Brasília], v. 32, n. SPE, p. 1-7, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722016000500210&script=sci_arttext. Acesso em: 09 abr. 2021.

- MOURA, W. L. *et al.* Importância da prática esportiva como meio de inclusão social para pessoas com deficiência mental na cidade de Montes Claros-MG. **Motricidade**, Vila Real, Portugal, v. 8, n. 2, p. 613-623, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2730/273023568073.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- NUNES, G. C.; NASCIMENTO, M. C. D.; ALENCAR, M. A. C. Pesquisa científica: conceitos básicos. **Id on Line Revista de Psicologia**, [S. l.], v. 10, n. 29, p. 144-151, 2016. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/390/527>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- OLIVEIRA, P. H. A. **A importância das atléticas universitárias para formação de um universitário em administração**. 2019. 40f. Monografia (Graduação em Administração) — Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019. Disponível em: <http://www.monografias.ufop.br/handle/35400000/2041>. Acesso em: 19 out. 2020.
- PEREIRA, G. B. **Bullying e educação física: como lidar com este fenômeno?**. 2017. 22f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) — Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/21752>. Acesso em: 17 abr. 2021.
- RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 4, p. 129-148, maio 2008.
- SANTOS, L. S.; SUANNO, J. H. A importância da disciplina de Libras na formação do professor de Educação Física. **Anais da Jornada de Educação Física do Estado de Goiás**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 371-374, 2018. Trabalho apresentado na 3ª Jornada de Educação Física do Estado de Goiás, 2018, Goiânia. ISSN: 2675-2050. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/jefco/article/view/12914/9375>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- SANTOS, M. M.; KIENEN, N. Características do bullying na percepção de alunos e professores de uma escola de ensino fundamental. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, v. 22, n. 1, p. 161-178, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2014000100013. Acesso em: 01 nov. 2021.
- SANTOS, M. R. O.; MIGUEL, J. R. A Importância do Tradutor e Intérprete de Libras: Desafios e Inovações/The Importance of the translator and interpreter of Pounds: Challenges and Innovations. **ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA**, [S. l.], v. 13, n. 46, p. 150-171, 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1881>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- SASSAKI, O. M. S.; SILVA, E. S. Inclusão Escolar: um saber necessário à prática docente?. **InFor**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 86-112, jun. 2018.

- SILVA, D. M. D. **Esporte Escolar x Esporte no Ensino Superior**: Possíveis relações na prática esportiva de acadêmicos da UFSC. 2019. 36f. Trabalho de Conclusão do Curso (Licenciatura em Educação Física) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/199623/TCC_FINAL_DOUGLAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 09 abr. 2021.
- SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em Educação. **Educação e Filosofia**, v. 3, n. 61, p. 21-44, 2017.
- SOUZA, R. A. A implantação da LIBRAS nas licenciaturas: desmistificando conceitos. **Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 3, p. 73-98, 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9245>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- VASCONCELOS, T. A. S. *et al.* A comunicação entre ouvintes e pessoas surdas através da LIBRAS nos espaços públicos. **Revista Semiárido De Visu**, Pernambuco, v. 4, n. 2, p. 70-76, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsertao-pe.edu.br/ojs2/index.php/semiariododevisu/article/download/245/164>. Acesso em: 01 nov. 2021.

Copyright © 2021 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa
autorização dos autores e/ou organizadores.

Esta obra faz com que o leitor tenha a seguinte indagação: qual é o lugar do estudante com deficiência nas atividades físicas escolares?

A partir desse questionamento, o fundamental é o abrir-se para o outro, compreendendo como melhor incluí-lo.

No presente livro, as ideias apresentadas demarcam a defesa do direito à educação para todas e todos. A aprendizagem se faz na escola, também na Educação Física, uma vez que esta tem uma importância ativa na vida dos nossos jovens com deficiência, na construção de uma cultura geral e humanizadora e na formação do homem integral.

Prof. Dr. Douglas Ferrari (Ufes)



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia

