

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

LINDERSON RODRIGO GONÇALVES DA SILVA

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA
REDE MUNICIPAL DE PONTA GROSSA-PR

PONTA GROSSA
2024

LINDERSON RODRIGO GONÇALVES DA SILVA

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA
REDE MUNICIPAL DE PONTA GROSSA-PR

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Orientadora:
Profa. Dra. Sílvia Christina de Oliveira Madrid

PONTA GROSSA
2024

5586

Silva, Linderson Rodrigo Gonçalves da
Educação Física escolar: práticas pedagógicas inclusivas na rede municipal de Ponta Grossa-PR/ Linderson Rodrigo Gonçalves da Silva. Ponta Grossa, 2024.
177 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação).
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Christina de Oliveira Madrid.

1. Educação Física escolar. 2. Prática pedagógica inclusiva. 3. Anos iniciais do ensino fundamental. 4. Alunos com deficiência. I. Madrid, Sílvia Christina de Oliveira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 372.86



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

LINDERSON RODRIGO GONÇALVES DA SILVA

"EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA REDE MUNICIPAL DE PONTA GROSSA-PR"

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a): Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid - UEPG (Presidente)

Dr. Khaled Mohamad El Tassa - UNICENTRO

Dra. Dra. Eliziane Manosso Streiechen - UNICENTRO

Dra. Rosana de Castro Casagrande - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Rosana de Castro Casagrande, Professor(a)**, em 22/03/2024, às 17:20, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia Christina Madrid Finck, Professor(a)**, em 24/03/2024, às 23:09, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

!!!

A autenticidade do documento pode ser confirmada no site <https://se1.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1866353** e o código CRC **28468DAF**.

•[!]......

Dedico esta dissertação, com imenso orgulho e admiração, à minha querida filha, Alicia Pereira Gonçalves. Tenho testemunhado sua dedicação, inteligência e determinação crescerem ao longo dos anos. Com grande alegria, compartilho este momento significativo da minha trajetória acadêmica contigo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente expresso minha gratidão à Deus, a fonte suprema de todo conhecimento e inspiração, por me guiar em cada passo e iluminar meu caminho ao longo desta trajetória acadêmica.

Minha mais profunda gratidão à minha família por seu apoio, amor e compreensão inabaláveis em todas as etapas dessa jornada extraordinária.

A minha amada filha, Alícia, por sua compreensão e paciência durante meus momentos de ausência, pois ela compreendeu a importância do meu compromisso na busca do conhecimento.

A minha estimada orientadora, Profa. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid, por seus ensinamentos inestimáveis, dedicação inabalável e paciência durante todo o processo de elaboração desta dissertação.

Minha gratidão aos membros da Banca examinadora, Prof. Dr. Khaled Mohamad El Tassa, Profa. Dra. Rosana de Castro Casagrande e Profa. Dra. Eliziane Manosso Streiechen, pelas acadêmicas valiosas que contribuíram desde para a finalização deste estudo.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR. Seus esclarecedores ensinamentos e orientações foram fundamentais durante este processo transformador de aprendizagem.

Ao Capitão Paulo Cesar Marcondes, meu superior imediato, Comandante da 5ª Companhia do Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária, da Polícia Militar do Paraná. Sua assistência e apoio foram indispensáveis na gestão de minhas responsabilidades profissionais para a conclusão deste processo acadêmico.

Aos meus colegas de trabalho pelo constante apoio e incentivo nesta jornada.

Aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR, aprendemos, refletimos e compartilhamos momentos de amizade, alegrias e risos. Juntos enfrentamos desafios e celebramos vitórias durante dois anos de intensivo aprendizado e crescimento pessoal e acadêmico.

Muito obrigado!!!

Olhar o mundo
Com a coragem do cego
Ler da tua boca as palavras
Com a atenção do surdo
Falar com os olhos e as mãos
Como fazem os mudos.

(Cazuza)

RESUMO

SILVA, L. R. G. da. **Educação Física Escolar**: práticas pedagógicas inclusivas na rede municipal de Ponta Grossa-PR. Orientadora: Silvia Christina de Oliveira Madrid. 2024. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas inclusivas de Educação Física na rede municipal de Ponta Grossa-PR. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de campo, exploratória (Lüdke; André, 1986; Bogdan; Biklen, 1994). Questiona-se: Quais os elementos que caracterizam as práticas pedagógicas inclusivas de Educação Física, nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de Ponta Grossa-PR? O objetivo geral da pesquisa é analisar os elementos que caracterizam as práticas pedagógicas inclusivas de Educação Física, nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de Ponta Grossa-PR. Os objetivos específicos são: verificar as especificidades dos planejamentos de Educação Física sobre práticas pedagógicas inclusivas; identificar como os professores de Educação Física compreendem a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas; averiguar as percepções dos professores de Educação Física, sobre sua formação inicial em Educação Especial, e a formação continuada nessa modalidade de ensino, promovida pela rede municipal de Ponta Grossa-PR. A pesquisa fundamenta-se nos estudos referentes: a Educação Física numa abordagem desenvolvimentista (Gallahue; Donnelly, 2008; Tani *et al.*, 1988; Tani, 2008; Tani, 2011); ao recorte histórico da Educação Especial no Brasil (Bueno, 1999; Mazzota, 2003; Jannuzzi, 2004; Glat e Blanco, 2007; Júnior e Martins, 2010); a legislação e os documentos da Educação Especial, nos âmbitos federal (Brasil, 1988; 1996; 1997; 2008; 2015; 2017; 2020), estadual (Paraná, 2003; 2006; 2008; 2009; 2010; 2011; 2016; 2018) e municipal (Ponta Grossa, 2020a); aos conceitos e especificidades da Educação Especial, inclusão e educação inclusiva (Rodrigues, 2006; Skilar, 2006; Glat; Blanco, 2007; Ribeiro; Amato, 2018; Cruz; El Tassa, 2014); a produção acadêmica correlata ao objeto de investigação (2012-2022). Aborda-se sobre a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando: aspectos da infância e do desenvolvimento da criança; a Educação Física escolar na BNCC (Brasil, 2018); os Referenciais Curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental (Ponta Grossa, 2020b); e as contribuições da abordagem desenvolvimentista para práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física escolar. A investigação foi realizada em quatro escolas municipais da rede pública de Ponta Grossa-PR, localizadas em diferentes regiões do município. Os sujeitos participantes da pesquisa foram seis professores de Educação Física, dos anos iniciais do ensino fundamental, que tem em suas turmas alunos com diferentes tipos de deficiência. Os instrumentos para a coleta de dados foram a análise documental, a observação e o questionário (Lüdke; André, 1986; Gil, 2008; Fiorini; Manzini, 2014). Os dados foram organizados em categorias de codificação (Bogdan; Biklen, 1994). Os principais resultados da pesquisa apontam: a colaboração na escola é o elemento central para práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física, os professores incentivam os alunos a auxiliarem os colegas com deficiência nas atividades, motivando a participação de todos. A Educação Física numa abordagem desenvolvimentista propõe a intersecção entre o modelo curricular desenvolvimentista e as práticas pedagógicas inclusivas, visando garantir um ambiente educacional que valorize e atenda às necessidades individuais de todos os alunos. Os estilos de ensino na perspectiva desenvolvimentista da Educação Física poderá promover um ambiente de aprendizado significativo, desafiador e adequado ao estágio de desenvolvimento de cada aluno.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Prática pedagógica inclusiva. Anos iniciais do ensino fundamental. Alunos com deficiência.

ABSTRACT

SILVA, L. R. G. da. **School Physical Education: inclusive pedagogical practices in the municipal network of Ponta Grossa-PR.** Advisor: Silvia Christina de Oliveira Madrid. 2024. 177f. Dissertation (Master in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

This research has as its object of study the inclusive pedagogical practices of Physical Education in the municipal network of Ponta Grossa-PR. The research is characterized as qualitative, field, exploratory (Lüdke; Andrew, 1986; Bogdan; Biklen, 1994). The following question arises: What are the elements that characterize the inclusive pedagogical practices of Physical Education, in the early years of elementary school, in the municipal network of Ponta Grossa-PR? The general objective of the research is to analyze the elements that characterize the inclusive pedagogical practices of Physical Education, in the early years of elementary school, in the municipal network of Ponta Grossa-PR. The specific objectives are: to verify the specificities of Physical Education planning on inclusive pedagogical practices; identify how Physical Education teachers understand the inclusion of students with disabilities in classes; to investigate the perceptions of Physical Education teachers, about their initial training in Special Education, and the continuing education in this modality of teaching, promoted by the municipal network of Ponta Grossa-PR. The research is based on studies referring to: Physical Education in a developmental approach (Gallahue; Donnelly, 2008; Tani et al., 1988; Tani, 2008; Tani, 2011); the historical framework of Special Education in Brazil (Bueno, 1999; Mazzota, 2003; Jannuzzi, 2004; Glat and Blanco, 2007; Júnior and Martins, 2010); the legislation and documents of Special Education, at the federal (Brasil, 1988; 1996; 1997; 2008; 2015; 2017; 2020), state (Paraná, 2003; 2006; 2008; 2009; 2010; 2011; 2016; 2018) and municipal (Ponta Grossa, 2020a) levels; the concepts and specificities of Special Education, inclusion and inclusive education (Rodrigues, 2006; Skilar, 2006; Glat; Blanco, 2007; Brook; Amato, 2018; Cross; El Tassa, 2014); academic production related to the object of investigation (2012-2022). It is approached about Physical Education in the early years of elementary school, considering: aspects of childhood and child development; school Physical Education at BNCC (Brazil, 2018); the Curricular References for the early years of elementary school (Ponta Grossa, 2020b); and the contributions of the developmental approach to inclusive pedagogical practices in school Physical Education. The investigation was carried out in four municipal public schools in Ponta Grossa-PR, located in different regions of the municipality. The subjects participating in the research were six Physical Education teachers, from the early years of elementary school, who have students with different types of disabilities in their classes. The instruments for data collection were document analysis, observation, and a questionnaire (Lüdke; Andrew, 1986; Gil, 2008; Fiorini; Manzini, 2014). The data were organized into coding categories (Bogdan; Biklen, 1994). The main results of the research point out: collaboration at school is the central element for inclusive pedagogical practices in Physical Education, teachers encourage students to help colleagues with disabilities in activities, motivating everyone's participation. Physical Education in a developmental approach proposes the intersection between the developmental curricular model and inclusive pedagogical practices, aiming to ensure an educational environment that values and meets the individual needs of all students. The teaching styles in the developmental perspective of Physical Education can promote a meaningful, challenging learning environment appropriate to the stage of development of each student.

Keywords: School Physical Education. Inclusive pedagogical practice. Early years of elementary school. Students with disabilities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Evolução das matrículas de Educação Especial no ensino fundamental, por local de atendimento – Brasil 2010 - 2022	15
Figura 2 - Percentual de alunos de Educação Especial incluídos em classes comuns no ensino fundamental, em cada estado da Federação	16
Figura 3 - Sondagem Diagnóstica, realizada pela professora da Sala de Recurso Multifuncional	39
Quadro 1 - Teses e dissertações selecionadas no Catálogo da CAPES no período de 2012 a 2022	48
Quadro 2 - Artigos selecionados nos repositórios <i>Scielo</i> e <i>Redalyc</i> no período de 2010 a 2022	56
Figura 4 - Proposta da BNCC (2018) para a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: unidades temáticas e objetos de conhecimento	73
Figura 5 - Habilidades de movimento fundamentais selecionadas	89
Figura 6 - Dados referentes ao atendimento geral da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR	97
Quadro 3 - Dados profissionais e acadêmicos dos professores de Educação Física	100
Quadro 4 - Cronograma da pesquisa de campo	104
Quadro 5 - Especificidades das escolas, turmas, total de alunos, alunos com deficiência	105
Quadro 6 - Tipos de códigos e de categorias de codificação para a classificação dos dados do estudo	107
Quadro 7 - Ensino Fundamental Anos Iniciais conforme Resolução 03/CNE/2005	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE1	Professor da Escola 1
PE2	Professor da Escola 2
P1E3	Professor 1 da Escola 3
P2E3	Professor 2 da Escola 3
P1E4	Professor 1 da Escola 4
P2E4	Professor 2 da Escola 4
PG	Cidade de Ponta Grossa
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	Estado do Paraná
ONU	Organização das Nações Unidas
SME/PG	Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa-PR
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL	12
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO ESPECIAL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E CONCEITUAIS	22
1.1 RECORTE DO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	22
1.2 A LEGISLAÇÃO E OS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ÂMBITOS FEDERAL, ESTADUAL E MUNICIPAL.....	29
1.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO, EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E ESPECIFICIDADES.....	41
1.4 PRODUÇÃO ACADÊMICA CORRELATA AO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO (2012-2022)	46
1.4.1 Teses e Dissertações.....	46
1.4.2 Artigos	56
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	65
2.1 ASPECTOS DA INFÂNCIA E DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	65
2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC (Brasil, 2018).....	72
2.3 OS REFERENCIAIS CURRICULARES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (Ponta Grossa, 2020b)	82
2.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA	86
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	95
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	95
3.2 O CAMPO DA PESQUISA.....	96
3.2.1 As Escolas municipais	97
3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA	99
3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA.....	101
3.4.1 Instrumentos de coleta de dados	102
3.5 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	106
3.5.1 Categorias de codificação (Bogdan; Biklen, 1994)	106
CAPÍTULO 4 - AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	109
4.1 CÓDIGOS DE CONTEXTO	109
4.1.1 As práticas pedagógicas inclusivas de Educação Física	109
4.1.2 Planejamento de Educação Física: organização e especificidades	118
4.1.3 Planejamento Curricular do Ensino Fundamental séries iniciais 1º ao 5º ano do Município de Ponta Grossa/PR (Ponta Grossa/PR, 2022)	122
4.2 CÓDIGOS DE DEFINIÇÃO DA SITUAÇÃO	125
4.2.1 O que dizem os professores sobre as práticas pedagógicas inclusivas?.....	125
4.2.2 Participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.....	127
4.2.3 Abordagens pedagógicas e estratégias metodológicas de ensino	

inclusivas das aulas de Educação Física.....	130
4.2.4 Relação professor/aluno, aluno/aluno.....	134
4.3 CÓDIGOS DE PROCESSO.....	135
4.3.1 Percepções dos professores de Educação Física sobre sua formação inicial e continuada em Educação Especial	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE A CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	154
APÊNDICE B TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	156
APÊNDICE C QUESTIONÁRIO.....	160
APÊNDICE D FICHA PARA ANÁLISE DOCUMENTAL	166
APÊNDICE E ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	168
ANEXO A PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA (CEP/UEPG) ...	170
ANEXO B TERMO DE CONSENTIMENTO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA (PONTA GROSSA-PR)	176

MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Ao adentrar no vasto campo da Educação Física, é inevitável não rememorar as raízes profundas que fundamentam minha paixão por esta área do conhecimento. Originária das aulas vigorosas e repletas de saberes ministradas pela respeitável Professora Idamara Ramalho, no Colégio Estadual Professor José Elias da Rocha, durante a década de 1990, minha jornada no universo da atividade física e do movimento teve seu embrião. Embora as circunstâncias financeiras me tenham privado da participação nos Jogos Estudantis Municipais (JEM) naquela época, nunca deixei de apoiar meus amigos durante as competições escolares, fortalecendo assim, desde cedo, os laços com o espírito esportivo e a camaradagem.

O ingresso nas Forças Armadas em 2006 marcou um ponto de inflexão, me introduzindo na dinâmica vigorosa da Educação Física militar. Sob a rotina disciplinada dos exercícios diários, percebi que minha afinidade com esta área se intensificava. A decisão de buscar formação acadêmica na Faculdade Sant'Ana, em Ponta Grossa-PR, para Licenciatura em Educação Física, em 2007, reflete a determinação de transformar essa paixão em profissão. O desafio de conciliar os estudos noturnos com o serviço militar durante o dia foi árduo, e mesmo interrompido por um período de serviço no estado de Santa Catarina em 2008, devido às fortes chuvas que assolaram a região, aprendi lições valiosas sobre empatia e solidariedade ao proporcionar atividades recreativas para crianças desabrigadas.

Após a conclusão da graduação em 2010, o interesse voltou-se exclusivamente para a educação, culminando na realização de uma Pós-Graduação em Educação Especial. Em 2012, após seis anos de serviço militar, optei por seguir meu chamado para atuar na educação, solicitando minha baixa das Forças Armadas e iniciando uma nova etapa em minha profissão. A experiência como professor de Educação Física na Escola de Educação Especial Maria de Lourdes Canziani (APAIE) em Ponta Grossa-PR, em 2013, me proporcionou uma compreensão mais profunda das necessidades educacionais especiais dos alunos e reforçou meu compromisso com a inclusão.

A partir de 2014, meu envolvimento no Projeto Escola da Bola, da Secretaria Municipal de Esportes de Ponta Grossa-PR, revelou lacunas nas atividades esportivas para crianças com deficiências, motivou-me a intervir e criar oportunidades inclusivas. A experiência gratificante de ministrar aulas para crianças com deficiências no Ginásio

Jamal Farjallah Bazzi, espaço exclusivo para pessoas com deficiências, despertou-me um profundo senso de realização e solidificou minha convicção na importância da Educação Física inclusiva.

O papel de coordenador do Festival da Inclusão, em 2014, foi fundamental para solidificar ainda mais minha dedicação à causa da inclusão. Por meio desse evento, contribuí ativamente para a criação de um ambiente acolhedor e participativo, no qual crianças com deficiências foram incentivadas a se envolverem de maneira ativa e significativa em atividades esportivas. Essa experiência não apenas fortaleceu meu compromisso pessoal com a promoção da inclusão, mas também reforçou a importância vital da colaboração comunitária e do apoio institucional na consecução desses nobres objetivos.

A transição para o cargo de Policial Militar do Paraná, em 2016, e posteriormente para o cargo de educador social no Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), em 2019, na mesma instituição, marcaram uma nova fase em minha trajetória profissional. Apesar de me afastar diretamente da Educação Física, encontrei na disseminação de informações sobre Educação Especial relações que conectam meu passado de educador físico ao presente como educador social.

Posteriormente, buscando aprimorar ainda mais meus conhecimentos na área da Educação Especial, decidi realizar duas pós-graduações adicionais. Em 2020, concluí uma Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia, seguida por outra Pós-Graduação em Análise Comportamental Aplicada ao Autismo ABA, em 2021. Essas escolhas demonstram meu comprometimento contínuo com a Educação Especial e meu desejo de aprimorar minhas habilidades e conhecimentos para melhor atender às necessidades de todos os alunos.

Neste contexto, esta pesquisa tem por principal objetivo analisar os elementos que caracterizam as práticas pedagógicas inclusivas de Educação Física, nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de Ponta Grossa-PR. Acredito que minha trajetória multifacetada que mescla experiências militares, educacionais e sociais, contribuíram significativamente para a realização deste estudo. Ao refletir sobre os desafios e conquistas ao longo desse percurso, almejo contribuir para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e inclusivo, onde todos os alunos tenham a oportunidade de conhecer, usufruir e vivenciar os benefícios da Educação Física.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um tópico de grande relevância. Seu objetivo é garantir o acesso a um ensino de alta qualidade para todos os alunos, sem distinção de suas habilidades ou necessidades especiais. Isso abrange indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação.

Os debates sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola têm sido ampliados, visando promover uma educação inclusiva de qualidade para todos os alunos. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2009), para que o processo de inclusão escolar ocorra é necessária uma Educação Especial que atenda diferentes grupos vulneráveis à exclusão.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CF (Brasil, 1988), no Artigo 205 assegura o direito à educação, que será exercido mediante oferta de ensino gratuito a todos, na forma desta Constituição. O Artigo 208 da CF (Brasil, 1988) determina que o ensino é um direito de todos e dever do Estado e da família. Essa educação precisa ser promovida e incentivada para aperfeiçoar a formação humana, preparando o indivíduo para a cidadania e trabalho. Além disso, a CF (Brasil, 1988), no Artigo 208, inciso III, estabelece também que é dever do Estado a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p. 11-12).

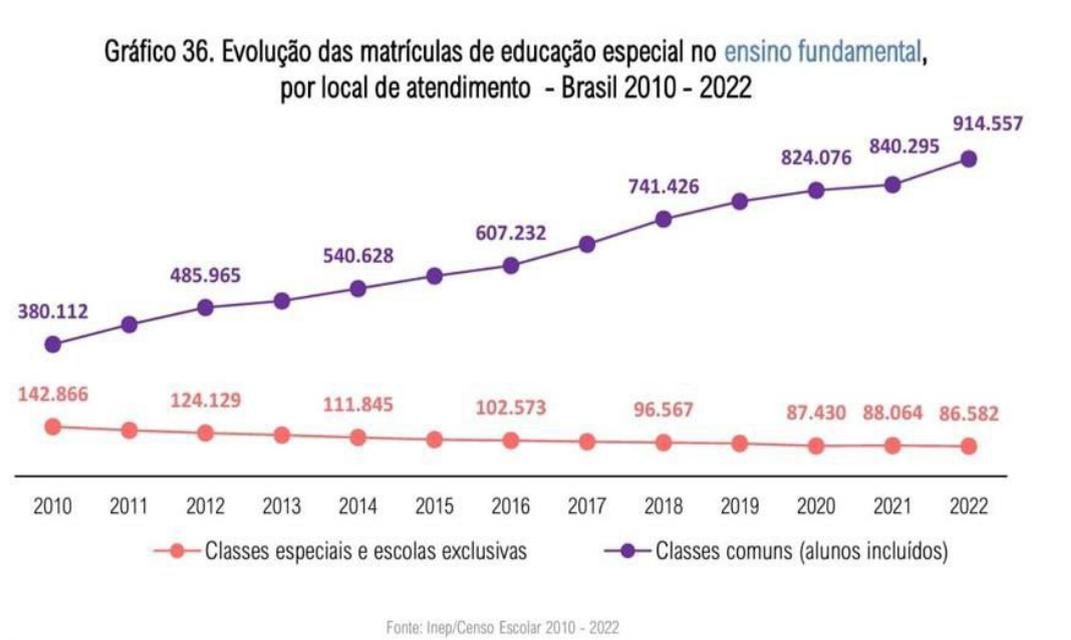
Desde 2004, com a atualização de conceitos e terminologias, mudanças foram efetivadas no Censo Escolar. Agora, ele coleta dados sobre a série ou ciclo escolar dos alunos da Educação Especial. Essas informações, que registram a progressão escolar, permitem a criação de novos indicadores de qualidade da educação (Brasil, 2008).

O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa estatística realizada anualmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), efetivada em duas etapas e em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatórias aos estabelecimentos públicos e privados de Educação Básica, conforme determina o Art. 4º do Decreto n.º 6.425/2008.

Os dados do Censo Escolar de 2010-2022, no ensino fundamental por local de atendimento, registram 380.112 matrículas dos alunos público-alvo da Educação

Especial (PAEE) no ensino regular em 2010. Em 2022 esse número chega a 914.557 matrículas. Com relação as matrículas nas classes especiais e escolas exclusivas, os dados mostram que no ano de 2010 foram realizadas 142.866 matrículas, em 2022 esse número diminuiu para 86.582 matrículas. O gráfico 36 demonstra a evolução das matrículas de educação especial no ensino fundamental, por local de atendimento – Brasil 2010 - 2022.

Figura 1 - Evolução das matrículas de educação especial no ensino fundamental, por local de atendimento – Brasil 2010 - 2022



Fonte: Inep/Censo Escolar 2010 – 2022.

O aumento notável das matrículas dos alunos com deficiências, foi influenciado pelo desenvolvimento do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que foi implementado em 2003 pelo Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), em todo Brasil.

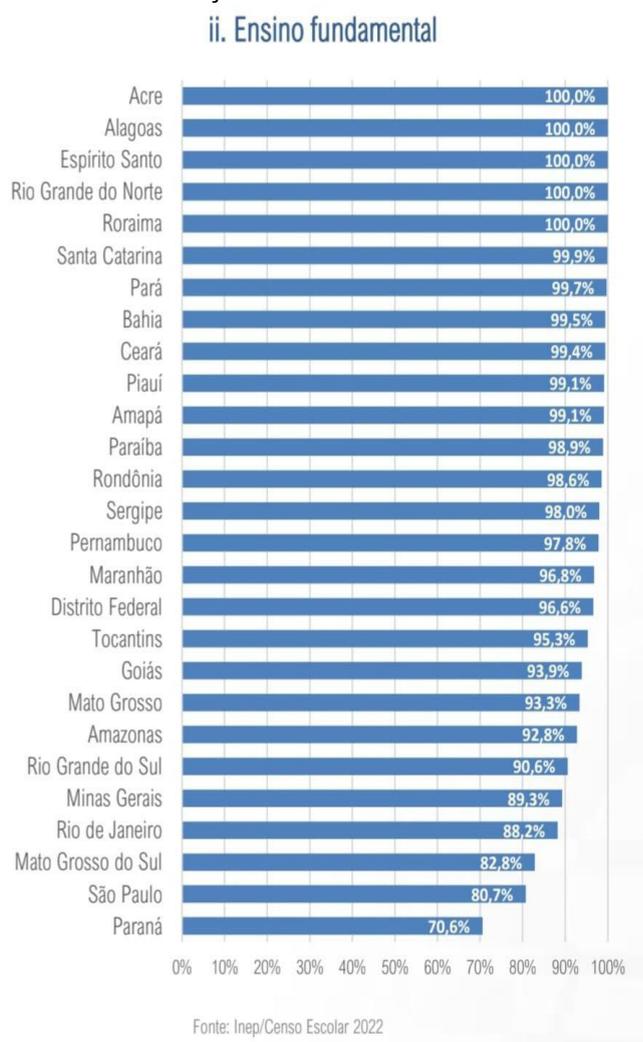
O referido Programa, tem como objetivo “disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros” (Brasil, 2005, p. 10).

O documento passa a priorizar ações com relação ao acesso as informações bem como aos subsídios financeiros e pedagógicos que orientam a inclusão escolar. O programa disponibilizou materiais pedagógicos aos municípios para implantação de

salas de recursos multifuncionais. Isso garantiu a oferta de atendimento educacional especializado. Além disso, o material de formação docente "Educar na Diversidade" foi oferecido a todos os professores das escolas relacionadas em 2004.

Em 2022 o percentual de alunos da Educação Especial em classes comuns no Brasil, foi organizado por etapas de ensino e Unidades da Federação. Os dados mostram que o Paraná ocupa a última posição entre os 27 estados participantes.

Figura 2 - Percentual de alunos de Educação Especial incluídos em classes comuns no ensino fundamental, em cada estado da Federação



Fonte: Inep/Censo Escolar, 2022.

Este indicador pode ser explicado pela forma como as Políticas de Educação Especial são desenvolvidas, com destaque para o Estado do Paraná, que estabelece a criação de novas escolas de Educação Especial. As avaliações dos Conselhos de Classe representam um obstáculo para a permanência de alunos com deficiência no ensino regular. Estudantes em escolas regulares que não atingem uma certa média

são direcionados para escolas de educação básica, especificamente na modalidade Educação Especial (Paraná, 2023).

As políticas públicas para educação inclusiva abrangem vários aspectos. Elas incluem a flexibilização curricular para atender as necessidades dos alunos com deficiência, treinamento de professores, programas de formação inicial e continuada de professores. Também envolvem recursos educacionais, como o ensino da Libras, Sistema Braile e uso de tecnologias assistivas. Tudo isso, para melhorar as habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação (Brasil, 2015). O objetivo é garantir a inclusão de todos os estudantes em escolas regulares. O público-alvo da Educação Especial, público Lgbtqia+, quilombolas, ribeirinhas, imigrantes, negros, pretos e pardos, indígenas. Inclui também alunos com dificuldades de aprendizagem e aqueles em situação de vulnerabilidade social, representando grupos que foram historicamente marginalizados.

A disposição acima mencionada busca assegurar a inclusão e a igualdade de oportunidades no âmbito da educação, reconhecendo as distintas necessidades individuais que devem ser supridas de forma adequada. Essa abordagem reforça o compromisso do Estado em garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os cidadãos, independentemente das suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais, culturais e sociais (Brasil, 2015).

Nesse contexto, a Educação Física escolar desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, física, biológica, emocional, cognitiva e social.

Como destacam Gallahue e Donnelly (2008, p. 10), “a finalidade básica desta disciplina é designar parte do dia escolar para atividades físicas que incentivem e desenvolvam o aprendizado do movimento e o aprendizado através do movimento”. É nessa relação que Gallahue e Donnelly (2008, p. 10) enfatizam que:

O aprender-a-mover-se em Educação Física é baseado na aquisição crescente de habilidades de movimento e no aumento de saúde física através de mais atividade física. O aprender-atraves-do-mover-se em Educação Física é baseado no fato de que a Educação Física pode influenciar positivamente o aprendizado de crianças, tanto o cognitivo quanto o afetivo (sócio-emocional).

Partindo desse pressuposto, de acordo com a abordagem desenvolvimentista, “a aquisição de habilidades de movimento é um objetivo primário do desenvolvimento da Educação Física para crianças em idade escolar, da Educação Infantil e do Ensino

Fundamental” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 10).

Desse modo, as aulas de Educação Física no ambiente escolar são de suma importância, pois a aquisição de habilidades de movimento auxiliará “as crianças a se tornarem praticantes hábeis, perceptivos e expressivos em uma grande variedade de habilidades de movimento, fundamentais e especializadas” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 10).

Por meio da vivência das atividades físicas, a criança consegue socializar-se, desenvolver sua autoconfiança e suas habilidades motoras. Diante deste contexto, defende-se que todos os indivíduos são diferentes e se desenvolvem de maneira singular. “Educação Física Desevolvimentista é a Educação Física que enfatiza a aquisição de habilidades de movimento e crescente competência física baseada no nível desenvolvimentista único do indivíduo” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 10). Essa diversidade de desenvolvimento deve ser considerada para que a inclusão possa ser garantida de fato.

A Educação Física, na perspectiva da inclusão, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9394/1996 (Brasil, 1996) propõe, como princípio básico, a necessidade de as aulas serem dirigidas a todos os alunos. Os objetivos, conteúdos e processo de ensino, aprendizagem e avaliação na Educação Física visam incluir todos os alunos, através de envolvimento direto e reflexões significativas. Com isso, busca-se reverter o quadro histórico de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência.

Para uma inclusão efetiva, a acessibilidade é vital. Ela é a capacidade de alcançar e utilizar com segurança e autonomia espaços, mobiliários, equipamentos urbanos e edificações. Também inclui transportes, informação e comunicação, abrangendo seus sistemas e tecnologias. Isso aplica-se aos serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado coletivo, na zona urbana ou rural. Esta necessidade é particularmente relevante para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

A inclusão vai além de leis e decretos, requer um esforço coletivo. A educação deve ser priorizada, considerando que a escola é onde os alunos elaboram e ampliam conhecimentos, interagem com o espaço social e entendem as transformações da realidade (Broday; Cruz; El Tassa, 2022).

Esta pesquisa tem como objeto as práticas pedagógicas inclusivas de Educação Física, nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de Ponta Grossa-PR. No aspecto metodológico a pesquisa é de natureza qualitativa, de campo, exploratória (Lüdke; André, 1986; Bogdan; Biklen, 1994) e apresenta a seguinte problemática: Quais os elementos que caracterizam as práticas pedagógicas inclusivas de Educação Física, nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de Ponta Grossa-PR? Como questões norteadoras da pesquisa apontam-se: Quais as especificidades dos planejamentos de Educação Física, da rede municipal de Ponta Grossa-PR, sobre práticas pedagógicas inclusivas? Como os professores de Educação Física, da rede municipal de Ponta Grossa-PR, compreendem a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas? c) Quais as percepções dos professores de Educação Física, sobre sua formação inicial em Educação Especial, e a formação continuada nessa modalidade de ensino, promovida pela rede municipal de Ponta Grossa-PR?

Esta investigação tem como objetivo geral analisar os elementos que caracterizam as práticas pedagógicas inclusivas de Educação Física, nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de Ponta Grossa-PR. Os objetivos específicos da pesquisa são: Verificar as especificidades dos planejamentos de Educação Física, da rede municipal de Ponta Grossa-PR, sobre práticas pedagógicas inclusivas; Identificar como os professores de Educação Física, da rede municipal de Ponta Grossa-PR, compreendem a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas; c) Averiguar as percepções dos professores de Educação Física, sobre sua formação inicial em Educação Especial, e a formação continuada nessa modalidade de ensino, promovida pela rede municipal de Ponta Grossa-PR.

A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos científicos da Educação Física numa abordagem desenvolvimentista (Gallahue; Donnelly, 2008; Tani *et al.*, 1988; Tani, 2008; Tani, 2011).

A coleta de dados da pesquisa foi realizada em quatro escolas da rede municipal de Ponta Grossa-PR, localizadas em três regiões distintas da cidade, norte, leste e oeste. Os sujeitos participantes da pesquisa foram seis professores de Educação Física, dos anos iniciais do ensino fundamental, que tem em suas turmas alunos com deficiência.

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: análise documental do planejamento e dos planos de aula de Educação Física, observação

das aulas de Educação Física e a aplicação do questionário para os professores de Educação Física. O questionário incluiu perguntas abertas e fechadas (Fiorini; Manzini, 2014). Os dados foram organizados em categorias de codificação (Bogdan; Biklen, 1994).

A pesquisa está organizada em quatro capítulos. O capítulo 1 aborda os fundamentos históricos, políticos e conceituais da Educação Especial, inclui: um panorama histórico da Educação Especial no Brasil (Bueno, 1999; Mazzota, 2003; Jannuzzi, 2004; Glat; Blanco, 2007; Júnior; Martins, 2010); a legislação e os documentos oficiais da educação e Educação Especial, nos âmbitos federal (Brasil, 1988; 1996; 2008; 2015; 2017; 2020), estadual (Paraná, 2003; 2006; 2008; 2009; 2010; 2011; 2016; 2018) e municipal (Ponta Grossa, 2020a). Na sequência consideram-se os conceitos e especificidades da Educação Especial, inclusão e educação inclusiva (Rodrigues, 2006; Skilar, 2006; Glat; Blanco, 2007; Ribeiro; Amato, 2018; Cruz; El Tassa, 2014), finaliza-se apresentando a produção acadêmica de 2012 a 2022 relacionada ao objeto da pesquisa.

No capítulo 2 são abordados aspectos sobre a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo: aspectos da infância e do desenvolvimento da criança; a Educação Física escolar na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018); os Referenciais Curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental (Ponta Grossa, 2020b); as contribuições da abordagem desenvolvimentista para práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física escolar (Gallahue; Donnelly, 2008; Tani *et al.*, 1988; Tani, 2008; Tani, 2011).

No capítulo 3 apresenta-se o delineamento metodológico da pesquisa, especificando a caracterização, o campo e os sujeitos participantes. Na sequência são indicados os procedimentos éticos e de coleta de dados da pesquisa (Lüdke; André, 1986; Gil, 2008; Fiorini; Manzini, 2014), bem como os pressupostos teóricos e metodológicos para a organização dos dados em categorias de codificação (Bogdan; Biklen, 1994).

No capítulo 4, os dados da pesquisa são analisados e discutidos, para tanto utiliza-se o referencial teórico que subsidiou o estudo, posteriormente são apontados seus resultados no sentido de responder os objetivos da pesquisa, na sequência apresentam-se as considerações finais, contextualizando brevemente a presente dissertação e o tema abordado.

Acredita-se que essa proposta de pesquisa poderá contribuir com reflexões e discussões sobre a prática pedagógica da Educação Física escolar numa perspectiva inclusiva, desencadeando possibilidades de novos estudos sobre o ensino e aprendizagem visando a inclusão dos alunos com deficiência no âmbito escolar.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E CONCEITUAIS

Este capítulo aborda sobre os fundamentos históricos, políticos e conceituais da Educação Especial. Inicialmente apresenta-se um recorte histórico da Educação Especial no Brasil na sequência destacam-se a legislação e os documentos oficiais da educação e da Educação Especial, nos âmbitos federal, estadual e municipal. Em seguida discorre-se sobre os conceitos e especificidades da Educação Especial, inclusão e educação inclusiva. Finaliza-se o capítulo apresentando a produção acadêmica, do período de 2012 a 2022, correlata ao objeto de investigação deste estudo.

1.1 RECORTE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No Brasil, o início da Educação Especial se destacou no século XIX. Isso ocorreu com a promulgação do Decreto n.º 82, de 18 de julho de 1841, que estabeleceu a fundação do primeiro hospital exclusivo “para o tratamento de alienados”, o Hospício Dom Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia, instalado no Rio de Janeiro. O estabelecimento começou a funcionar efetivamente em 9 de dezembro de 1852 (Júnior; Martins, 2010, p. 20).

Por conseguinte, conforme Januzzi (2004), em 1854, foram criados o Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant) e o Instituto dos Surdos-Mudos (Instituto Nacional de Educação de Surdos), ambos no Rio de Janeiro. Esses internatos possuíam um caráter mais assistencialista do que educacional, espelhando o contexto do Império (1822-1889). A sociedade da época, aristocrática, elitista, rural, escravocrata e com limitada participação política, não favorecia a assimilação das diferenças. Isso era especialmente verdadeiro para pessoas com deficiência (Júnior; Martins, 2010).

As instituições de Educação Especial no Brasil foram se expandindo de forma lenta e modesta ao longo do século XX. O Hospital Colônia, como é chamado o maior hospício do Brasil, fundado em 1903, na cidade de Barbacena, Minas Gerais, representa um marco na história da saúde mental no Brasil, mas também carrega consigo um legado de tragédia e sofrimento.

Pelo menos 60 mil pessoas morreram entre os muros do Colônia. Tinham sido, a maioria, enfiadas nos vagões de um trem, internadas à força. Quando elas chegaram ao Colônia, suas cabeças foram raspadas, e as roupas, arrancadas. Perderam o nome, foram rebatizadas pelos funcionários, começaram e terminaram ali (Arbex, 2013, p. 13).

O contexto revela uma realidade sombria do Hospital Colônia, marcada pela desumanidade na história. Evidencia a negligência e o descaso com que muitos deficientes ou não, foram tratados. Além disso, mostra a profunda violação dos seus direitos humanos básicos.

O fato de que tantas pessoas tenham sido internadas à força e submetidas a condições desumanas neste hospital, é um testemunho doloroso da falta de compaixão e empatia em relação àqueles que eram considerados diferentes pela sociedade. A perda de identidade, representada pela raspagem dos cabelos, a retirada das roupas e a atribuição de novos nomes pelos funcionários, é um símbolo perturbador da despersonalização e desumanização que ocorreu naquele contexto.

É crucial compreender essa história com uma lente crítica e sensível, reconhecendo as falhas do passado e trabalhando para garantir que tais atrocidades nunca mais se repitam. Essa compreensão motiva à promover uma abordagem mais inclusiva, respeitosa e compassiva em relação às pessoas com deficiência, assegurando-lhes dignidade, autonomia e o pleno exercício de seus direitos como seres humanos.

Em 1904, foi instalado o primeiro espaço destinado apenas as crianças com deficiência – o Pavilhão-Escola Bourneville (Júnior; Martins, 2010, p. 20). No século XX, apenas a surdez e a cegueira eram tratadas com abordagens, que objetivavam desenvolver os indivíduos no sentido de superar as dificuldades trazidas por ambas as deficiências, no âmbito educacional e profissional.

Nesse contexto, membros da sociedade civil, notaram que as ações do Estado não abrangiam todo o território nacional. Além disso, essas ações focavam apenas no atendimento de cegos e surdos. Portanto, decidiram criar instituições de apoio em educação e saúde. Exemplos disso são a Sociedade Pestalozzi (1932) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE (1954).

Em relação a Sociedade Pestalozzi, Júnior e Martins (2010, p. 24), destacam que:

Helena Antipoff criou, em 1932, a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. Em 1945, foi fundada a Sociedade Pestalozzi do Brasil; em 1948, a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro; e, em 1952, a Sociedade

Pestalozzi de São Paulo. Até 1970, data da fundação da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (Fenasp), o movimento pestalozziano contava com oito organizações em todo o País. A criação da federação, também por iniciativa de Helena Antipoff, fomentou o surgimento de várias sociedades Pestalozzi pelo Brasil. Atualmente, são cerca de 150 sociedades Pestalozzi filiadas à Fenasp.

De acordo com Jannuzzi (2004) a Sociedade Pestalozzi se dedicava ao atendimento de casos na periferia de Belo Horizonte, priorizando principalmente as pessoas com deficiência mental e visual. No entanto, ao longo do tempo, houve a inclusão de outros sujeitos com dificuldades decorrentes de processos sociais e de escolarização inadequados.

A educadora e psicóloga russa Helena Antipoff substituiu as expressões “deficiência mental” e “retardo mental”, pelo termo “excepcional”. Para ela a condição de excepcional estava vinculada à situação socioeconômica ou orgânica.

Mazzotta (2003, p. 46) em relação a APAE, destaca que:

A primeira APAE no Brasil foi criada no Rio de Janeiro em 1954, como uma iniciativa da sociedade civil que se baseou na NARC (*National Association for Retarded Children*), uma organização fundada em 1950 nos Estados Unidos. A NARC teve influência em vários países e foi a inspiração para a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, com o objetivo de destacar a educação como uma força impulsionadora de grande importância para os indivíduos historicamente ativos.

A Federação Nacional da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (FNAPAE) conta com mais de duas mil entidades em funcionamento presentes nos municípios do Brasil. Além disso, surgiram outras entidades filantrópicas de atendimento ao deficiente físico, como a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD).

Os estabelecimentos de reabilitação europeus e norte-americanos, desenvolveram atividades para pessoas vítimas da Segunda Guerra Mundial. Essas instituições inspiraram outros países, como o Brasil, onde a causa da deficiência física não era a guerra. Nesse sentido, surgem no território nacional as primeiras entidades para atender pessoas vítimas do surto de poliomielite. Segundo Júnior e Martins (2010, p. 25, 26):

A poliomielite foi observada no início do século XX, no Rio de Janeiro (1907-1911) e em São Paulo (1918). Porém, surtos de considerável magnitude ocorreram na década de 1930, em Porto Alegre (1935), Santos (1937), São Paulo e Rio de Janeiro (1939). A partir de 1950, foram descritos surtos em diversas cidades, com destaque para o de 1953, a maior epidemia já registrada no Brasil, que atingiu o coeficiente de 21,5 casos por 100 mil habitantes, no Rio de Janeiro.

Durante a epidemia de poliomielite, surgiram várias organizações filantrópicas. Uma delas é a Associação de Assistência à Criança Defeituosa de São Paulo, hoje conhecida como Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), fundada em 1950. Ademais, ressaltam-se o Instituto Bahiano de Reabilitação (IBR) de Salvador, estabelecido em 1956, e a Associação Fluminense de Reabilitação (AFR) de Niterói, instituída em 1958. O Hospital da Baleia e o Hospital Arapiara, ambos localizados em Belo Horizonte–MG, se estabeleceram como centros de referência na recuperação de indivíduos acometidos por sequelas da poliomielite (Júnior; Martins, 2010, p. 26).

A ABBR foi uma das primeiras instituições, fundada em 1954, foi construída com ajuda financeira de vários empresários do ramo da aviação, seguros, comunicação, dentre outros. O idealizador dessa obra, foi o arquiteto Fernando Lemos, cujo filho apresentava sequelas de poliomielite. Entre os empresários que apoiaram a construção da ABBR estava Percy Charles Murray, que foi vítima de poliomielite e tornou-se o primeiro presidente da associação (Júnior; Martins, 2010, p. 26).

No Brasil, a partir da década de 1960, o perfil dos usuários dos centros de reabilitação sofreu alterações significativas. O processo de urbanização e industrialização da sociedade, combinado com as campanhas nacionais de vacinação, resultaram em dois impactos notáveis: a redução dos casos de sequelas causadas pela poliomielite e o aumento de ocorrências de deficiências vinculadas a causas violentas, especialmente acidentes de trânsito, de mergulho e lesões provocadas por armas de fogo (Júnior; Martins, 2010, p. 26).

A emergência na reabilitação física originou o modelo médico da deficiência, determinando a responsabilidade do problema atribuída exclusivamente ao indivíduo. Desse modo, as dificuldades decorrentes da deficiência poderiam ser superadas pela intervenção de profissionais da saúde. De acordo com o modelo médico, o conhecimento está nos profissionais, sendo os principais protagonistas do tratamento, cabendo aos pacientes cooperarem com as prescrições que lhes são indicadas (Júnior; Martins, 2010, p. 26).

O modelo avançou no atendimento as pessoas com deficiência, mas baseado apenas na perspectiva clinicopatológica. Em outras palavras, considera a deficiência como a principal causa das disparidades e desvantagens vivenciadas. “O modelo médico ignora o papel das estruturas sociais na opressão e exclusão das pessoas

com deficiência, bem como desconhece as articulações entre condições limitantes e fatores sociais, políticos e econômicos” (Júnior; Martins, 2010, p. 27).

Os institutos do Império e as organizações surgidas na República, mesmo não tendo cunho político claramente definido, oportunizaram espaços de convívio das pessoas com deficiência com seus pares, bem como de discussão de questões comuns, contribuindo assim para conceber uma identidade dessas pessoas como grupo social (Júnior; Martins, 2010, p. 28).

Todas as iniciativas, são parte de uma história em que as pessoas com deficiência se encontravam destituídas de autonomia para decidir sobre o rumo de suas vidas. Contudo, para esse grupo, esse período representou uma fase de preparação para a organização de movimentos afirmativos voltados para reivindicar seus direitos humanos e autonomia, destaca-se a capacidade de tomarem decisões sobre as suas próprias vidas (Júnior; Martins, 2010, p. 28).

A partir da segunda metade do século XX, torna-se evidente o surgimento de organizações fundadas e administradas por indivíduos com deficiência. A motivação inicial reside na solidariedade entre pares, especialmente nos grupos de deficiência, tais como cegos, surdos e deficientes físicos. Em geral, essas entidades eram localizadas nos municípios, operavam sem sede própria estatuto ou qualquer outro elemento formal. Tais iniciativas visavam o auxílio mútuo e a sobrevivência, embora sem objetivo político definido. “Essas organizações, no entanto, constituíram o embrião das iniciativas de cunho político que surgiriam no Brasil, sobretudo durante a década de 1970” (Júnior; Martins, 2010, p. 28).

Contudo, foi somente a partir de 1979/1980 que o movimento em prol dos direitos das pessoas com deficiência alcançou uma maior expressão e efetividade. Esse período foi crucial para o surgimento e mobilização de organizações, elas não só defendiam os direitos individuais de seus membros, mas também promoviam a inclusão e a igualdade para as pessoas com deficiência (Crespo, 2009).

Em 1979, discussões iniciais foram realizadas envolvendo pessoas com deficiência, suas famílias e profissionais da área de reabilitação “o penúltimo ano da *Década da Reabilitação (1970-1980), proclamada pela Rehabilitation International*” (Sasaki, 2003, p. 3 *apud* Crespo, 2009, p. 12). Essas primeiras reuniões foram realizadas na Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD)” (Crespo, 2009, p.12).

Em 1979, David Pinto Bastos concedeu entrevista como presidente da Associação Brasileira de Deficientes Físicos (Abradef), antiga organização fundada em 1961, em São Paulo, e que defendia, principalmente, os interesses dos vendedores ambulantes (Crespo, 2009, p. 19).

Essa mudança de foco, que transcendia os interesses pessoais para abraçar uma causa coletiva, foi fundamental para consolidar o movimento e ampliar sua influência na luta por políticas públicas inclusivas e por uma sociedade mais justa e igualitária para todas as pessoas com deficiência.

Assumindo a definição de movimento social propugnada por Alberto Marson, as lutas dos deficientes podem ser consideradas como parte dos movimentos sociais, que se expandiram na década de 1980, por seu caráter fluido e heterogêneo, articulando-se aos movimentos de gênero, contra a carastia, por saúde pública, entre outros (Marson, 1992 *apud* Crespo, 2009, p. 21).

Assim, a ligação desses movimentos mostra a interligação das lutas por direitos e a percepção da interseccionalidade das opressões sofridas por vários grupos sociais. Assim, ao reconhecer as lutas dos deficientes como parte desse cenário mais amplo, compreende-se melhor a complexidade e a importância do movimento pela inclusão e igualdade de oportunidades para todas as pessoas.

A aspiração de se tornarem protagonistas políticos impulsionou uma mobilização em nível nacional. A narrativa foi influenciada pelo contexto da época, envolvendo o regime militar e a redemocratização no Brasil. Além disso, em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (AIPD) (Junior; Martins, 2010).

Os movimentos sociais, outrora calados pelo autoritarismo, ressurgiram como potenciais políticas. Vários setores da sociedade demandaram participação com urgência e desejo, abrangendo negros, mulheres, indígenas, trabalhadores, sem-teto, sem-terra e também pessoas com deficiência. Esse acontecimento se manifesta na CF promulgada em 1988. A Assembleia Nacional Constituinte (1987–1988), permeada pelo espírito dos crescentes movimentos sociais, destacou-se como a mais democrática na história do Brasil, estabelecendo canais abertos e legítimos para a participação popular.

O governo federal também assumiu o atendimento educacional às pessoas com deficiência a nível nacional, por meio de campanhas específicas, afirma Mazzotta (2003). A participação da sociedade civil é importante nesse contexto, para democratizar a gestão das políticas públicas voltadas para os alunos com necessidades educacionais especiais. Além dos movimentos sociais, conferências e

congressos são realizados para discutir propostas de políticas públicas para pessoas com deficiência.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) desempenhou um papel importante na promoção de conferências sobre Educação Especial. Um exemplo é a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, resultando na Declaração de Salamanca (1994). Essa declaração defende a inclusão e uma gestão eficaz na Educação Especial (Mazzotta, 2003).

Bueno (1999) ressalta a educação baseada na ética, valorização do indivíduo, solidariedade e construção coletiva do conhecimento. O autor afirma que isso promove o respeito à diversidade cultural e a heterogeneidade de classes, valorizando a humanidade.

A tecnologia avançou em pesquisas sobre síndromes e desenvolvimento de medicamentos e vacinas. Além disso, a acessibilidade foi aprimorada com cadeiras de rodas, carrinhos adaptados, andadores, elevadores, rampas e móveis ergonomicamente planejados. Esses recursos são disponibilizados em escolas, clínicas, hospitais e locais de trabalho para pessoas com deficiência (Mazzotta, 2003).

No entanto, é importante reconhecer que esses avanços ainda não são suficientes para garantir uma plena inclusão e igualdade de oportunidades para todas as pessoas com deficiência.

A acessibilidade física é apenas uma parte do desafio, pois também são necessárias políticas e práticas inclusivas em áreas como educação, emprego, saúde e participação social. Além disso, é fundamental considerar as necessidades individuais e diversificadas das pessoas com deficiência, garantindo que todas as barreiras, sejam elas físicas, sociais ou atitudinais, sejam superadas. Portanto, embora os avanços mencionados no texto sejam positivos, é essencial continuar trabalhando para alcançar uma sociedade verdadeiramente inclusiva e acessível para todos.

É de extrema relevância conhecer a legislação e os documentos oficiais que norteiam a educação e a Educação Especial em nível federal, estadual e municipal, pois subsidiam a implementação de políticas públicas a serem desenvolvidas na Educação Básica.

1.2 A LEGISLAÇÃO E OS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ÂMBITOS FEDERAL, ESTADUAL E MUNICIPAL

As leis sobre a Educação Especial foram promulgadas, visam garantir a todos o acesso e a qualidade de ensino, independentemente de condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, raciais, étnicas e minorias.

A CF (Brasil, 1988), dedica um capítulo específico para tratar da educação, reconhecendo-a como um direito fundamental e um dever do Estado, da família e da sociedade. O Artigo 205 da CF (Brasil, 1988), estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No seu Artigo 206, inciso I, determina a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208). Dessa forma, o referido documento estabelece o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, assim como a oferta do atendimento educacional especializado pelo Estado. Na CF (Brasil, 1988) já era prevista a criação de uma Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental. Em 1996 na LDBEN nº 9394/1996 (Brasil, 1996) foi determinada a adoção de uma base comum para toda a Educação Básica.

A Lei da Integração nº 7.853/1989, preconiza a inclusão da Educação Especial como modalidade educativa nas escolas públicas e privadas. A matrícula compulsória em cursos regulares também foi estabelecida, considerando que o deficiente passou a ser considerado capaz de se integrar (Coelho *et al.*, 2022).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (Brasil, 2008, p. 8).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069/1990, reforça dispositivos legais anteriores no Artigo 55, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos, ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990).

“Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva” (Brasil, 2008, p. 7).

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial destacaram os altos índices de crianças sem escolarização, ressaltaram a necessidade de transformações nos sistemas de ensino para garantir o acesso e a permanência de todos na escola.

Em 1994, a Declaração de Salamanca destacou a importância das escolas comuns no combate às atitudes discriminatórias, defendendo que todas as crianças devem ser acolhidas independente de suas condições. “[...] O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (Salamanca, 1994, p. 3).

No Brasil, a LDBEN nº 9394/1996 (Brasil, 1996) preconiza que os sistemas de ensino devem garantir currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes. Além disso, assegura a terminalidade específica para aqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental e a aceleração de estudos para os superdotados (Coelho *et al.*, 2023).

Para superar dificuldades no sistema de ensino, são necessárias melhorias constantes nas políticas públicas. O objetivo é minimizar a exclusão e segregar práticas, garantindo a inclusão total dos alunos com deficiência. Assim, o Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência por meio do Decreto Legislativo n.º 198, de 13 de junho de 2001. A Convenção entrou em vigor no Brasil, em 14 de setembro de 2001, conforme o parágrafo 3, de seu artigo VIII (Brasil, 2001).

A referida convenção estabelece a obrigação dos Estados signatários de adotar medidas para prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, incluindo a discriminação baseada em gênero, raça, idade, orientação sexual, entre outros.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica foram estabelecidas pelo Ministério da Educação em 2001, com o objetivo de promover uma educação inclusiva e de qualidade para alunos com deficiência. O documento reafirma

o direito de todos os estudantes à educação e à igualdade de oportunidades, independente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou culturais.

As referidas Diretrizes enfatizam a matrícula de alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação em classes regulares, para atingir seus objetivos. Isso destaca a importância da inclusão, em vez de segregá-los em classes ou escolas especiais (Coelho *et al.*, 2013).

As autoras (Coelho *et al.*, 2013), afirmam que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica determinam a matrícula de todos os alunos, garantem as condições necessárias para uma educação de qualidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001), apontou o *deficit* de matrículas para alunos com deficiência. Também ressaltou a necessidade de formação docente, acessibilidade física e atendimento educacional especializado. O PNE (Brasil, 2001) destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (Brasil, 2008, p. 8). Por fim, em 2001, o Decreto nº 3.956/2001 promulga a Convenção da Guatemala (1999), que afirma:

[...] as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (Brasil, 2008, p. 9).

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece que as instituições de ensino superior devem incluir em sua organização curricular a formação docente voltada para a atenção à diversidade, abrangendo conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008, p. 9).

A Portaria nº 2.678/2002 do Ministério da Educação (MEC) aprova o projeto

da Grafia Braille para a Língua Portuguesa, estabelecendo diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino (Coelho *et al.*, 2023).

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (Brasil, 2008, p. 9).

Coelho *et al.* (2023) afirmam que o Programa Educação Inclusiva do MEC visa transformar sistemas de ensino em inclusivos. Isso é feito através da formação de gestores e educadores, além de garantir o acesso de todos à escolarização e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular é garantido pelo Documento publicado pelo Ministério Público Federal, que dissemina os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão.

O Decreto nº 5.626 de 2005 (Brasil, 2005), representa uma ferramenta normativa de grande importância no cenário educacional brasileiro, focada na inclusão e acessibilidade das pessoas surdas. Esse decreto atua como regulamentador da Lei nº 10.436/2002, reconhecendo a Língua de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão para as comunidades surdas no país. Ao estabelecer orientações para a inclusão de Libras como disciplina curricular e para a formação de professores e intérpretes, a medida visa assegurar o acesso pleno à educação para os estudantes surdos. Além disso, destaca a relevância da disseminação da Libras como meio de fomentar a inclusão e proporcionar igualdade de oportunidades.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) almejam a inclusão das pessoas com deficiência e formação de professores. Também buscam implantar salas de recursos multifuncionais, garantir acessibilidade arquitetônica e monitorar o acesso à escola.

Além disso, o Decreto nº 6.094/2007³ estabelece diretrizes para garantir a educação inclusiva em todos os níveis de ensino, assegurando o acesso ao ensino fundamental inclusivo e de qualidade (Coelho *et al.*, 2023).

No ano de 2008, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), com o objetivo de promover a inclusão educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação, orienta o processo de 'integração instrucional' e condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que têm condições de acompanhar as atividades curriculares.

O mencionado documento direciona os sistemas de ensino para assegurar: acesso ao ensino regular, com envolvimento, aprendizado e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de instrução especial desde o aprendizado infantil até o ensino superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação inter setorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

A política de 2008 do Brasil é baseada na educação inclusiva, valoriza a diversidade e respeita as diferenças, reconhecendo o direito de todos aprenderem e participarem plenamente da sociedade. A legislação promove a inclusão de pessoas com deficiência na escola e comunidade através dos seus artigos. Oferece condições para superarem limitações e desenvolverem habilidades e potencialidades.

As Resoluções CNE/CEB nº 04/2009 e nº 04/2010 estabelecem as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Elas determinam o público-alvo da educação especial e sua incorporação no projeto político-pedagógico das escolas. Os Decretos nº 7084/2010, nº 7611/2011 e nº 7612/2011 determinam medidas de suporte à inclusão escolar. Isso inclui o duplo cômputo das matrículas, atendimento educacional especializado e a execução do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Coelho *et al.*, 2023).

A Lei nº 12.764/2012 garante a proteção dos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista, incluindo a proibição da recusa de matrícula por parte das escolas. Já o Plano Nacional de Educação (PNE) preconiza a garantia do atendimento às necessidades específicas na educação especial, inclusive por meio de convênios com instituições especializadas (Coelho *et al.*, 2023).

No ano de 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi sancionada especificamente no dia 6 de julho de 2015. O documento foi resultado de um longo processo de discussão e elaboração, que contou com a participação de representantes de organizações da sociedade civil, do governo e de

peças com deficiência. O Art. 1º assegura, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando sua inclusão e cidadania. No capítulo V a Lei nº 13.146 trata sobre a educação, trazendo relevantes progressos nos Artigos 27 e 28 (Brasil, 2015).

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.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

A Lei nº 13.146 (Brasil, 2015) foi elaborada visando a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Buscou garantir o exercício pleno dos seus direitos e igualdade de oportunidades. Estabeleceu normas gerais e princípios fundamentais para a promoção da inclusão, envolvendo áreas como educação, trabalho, saúde, acessibilidade e outros. A referida prevê medidas importantes, entre elas, a proibição de discriminação por deficiência e a garantia de educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino. Promove a acessibilidade em espaços e serviços públicos e privados. Garante também o direito ao trabalho em igualdade de condições. Além disso, cria mecanismos de proteção e defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

Coelho *et al.* (2023) afirmam que a Lei nº 13.146 (Brasil, 2015) estabelece avanços importantes no acesso à educação, proibindo a cobrança de valores adicionais pelas escolas pela implementação de recursos de acessibilidade.

A Lei nº 13.146 (Brasil, 2015) abrange diversas áreas, desde o direito a educação até acessibilidade arquitetônica. Esta lei busca instaurar um ambiente mais equitativo. Sua efetiva implementação é crucial para transformar estruturas sociais, educacionais e profissionais. Isso visa uma realidade mais justa e participativa para todos os cidadãos.

No âmbito federal foi publicada em abril de 2017 a 3ª versão da BNCC (Brasil, 2017), de acordo com Impolcetto e Moreira (2023, p. 7), anteriormente foi analisada

por leitores críticos de diversos grupos. Em 2018, o documento definitivo (Brasil, 2018) foi publicado, juntando os textos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Em 22 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação apresentou a Resolução CNE/CP nº 2. Essa resolução institui e orienta a implantação da versão definitiva da BNCC (Brasil, 2018), que deve ser respeitada na Educação Básica, inclui a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e a Educação Especial.

As aprendizagens principais definidas para cada etapa da Educação Básica são asseguradas pela BNCC e currículos, que têm papéis complementares,

[...] uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2018, p. 16-17).

A BNCC (Brasil, 2018, p. 327) indica que nos anos iniciais do ensino fundamental deve-se dar continuidade às abordagens da Educação Infantil, para que

[...] as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo [...] desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial.

No estado do Paraná, por meio da Deliberação CCC/PR nº 02/2003 foram estabelecidas normas para a Educação Especial, na modalidade da Educação Básica, para alunos com necessidades educacionais (Paraná, 2003). O documento em questão detalha recursos para a educação desses alunos. Esses recursos devem ser previstos e providos pela mantenedora. Incluem serviços de apoio como: professor especializado em Educação Especial, professor-intérprete, professor itinerante, professor de apoio em sala de aula, instrutor de Libras, além de recursos técnicos, tecnológicos físicos e materiais específicos. Também são mencionadas salas de recursos e centros de atendimento especializado (Paraná, 2003).

Em 2004, ocorreu o primeiro concurso para contratar professores de Educação Especial. Eles atuavam em instituições educacionais públicas e conveniadas, como as (APAE's). Com isso, o estado incentivou a criação de novas salas de recursos (Paraná, 2006).

O estado do Paraná adota uma posição que tem sido denominada de inclusão responsável. A filosofia desta política adota inclusão escolar como mais do que mera presença física ou acessibilidade arquitetônica. Ela vai além de matricular alunos com deficiência em salas de aula regulares e supera um simples movimento da Educação Especial. Esta política é um movimento responsável que consiste numa rede de apoio para educadores, alunos e familiares (Carvalho, 2004).

Em 2006 foram publicadas no estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos no Paraná, as quais constituem um guia normativo voltado para impulsionar efetivamente a inclusão. Essas diretrizes estabelecem princípios para laboração de currículos abertos e flexíveis. Elas visam atender à diversidade dos alunos na escola, incentivando a participação dos estudantes. O objetivo é proporcionar uma educação inclusiva e de alta qualidade (Paraná, 2006).

Em 2008 foi publicada a Instrução n.º 016/2008, que trata da área de altas habilidades/superdotação na Educação Básica do Paraná, a qual estipula critérios essenciais para o funcionamento eficaz das salas de recursos. Esse documento estabelece diretrizes específicas para a identificação, atendimento e acompanhamento de estudantes com altas habilidades/superdotação, visando fornecer um suporte educacional apropriado. São abordados aspectos como os critérios de seleção dos alunos, estratégias pedagógicas a serem adotadas e a integração fundamental entre salas de recursos e outras instâncias educacionais. A Instrução 016/2008 realça a necessidade de acompanhamento constante dos estudantes superdotados. Visa avaliação periódica e promoção do desenvolvimento integral, garantindo uma abordagem educacional inclusiva (Paraná, 2008).

Em 2010 a publicação do documento “Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão”, dá suporte as políticas educacionais vigentes, implementadas pelo governo estadual. A referida política visa assegurar os direitos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Paraná, 2009). O documento relembra a inclusão responsável, mas não menciona a PNEEPEI (Brasil, 2008). Usa como base o aumento de salas de recursos em funcionamento, apoiando assim o fortalecimento das escolas especiais no Paraná.

Ainda em 2010, publica-se a Instrução nº 020/2010, que trata da organização e operacionalização do Atendimento Educacional Especializado na Área da

Deficiência Visual, fornecendo diretrizes essenciais para assegurar uma abordagem inclusiva. O documento estabelece orientações específicas para a identificação, atendimento e acompanhamento de estudantes com deficiência visual para oferecer suporte educacional apropriado. Indica aspectos detalhados sobre a estruturação do Atendimento Educacional Especializado, a qualificação dos profissionais envolvidos e a promoção de estratégias pedagógicas são contemplados (Paraná, 2010).

Em 2011 foi publicada a Instrução nº 016/2011, que define critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional (SRM) Tipo I, na Educação Básica. As áreas abrangidas incluem deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Essas diretrizes são fundamentais para garantir um suporte educacional eficaz. O documento estabelece critérios específicos para a identificação, atendimento e acompanhamento de estudantes nessas áreas de deficiência, visando promover uma educação inclusiva. Com a promulgação da Instrução nº 016/2011, aumenta o número de alunos com deficiência atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais na rede regular de ensino (Paraná, 2011).

Em 2016 foi publicada a Instrução nº 08/2016, com o propósito de definir critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) – Surdez. Essa instrução é voltada para o Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio. São delineados critérios específicos para a identificação, atendimento e acompanhamento desses estudantes, com ênfase na promoção de uma educação inclusiva. Aspectos detalhados sobre a estruturação da SRM, a qualificação dos profissionais envolvidos e a aplicação de estratégias pedagógicas apropriadas são abordados de forma precisa. A instrução ressalta a importância da integração efetiva entre a SRM e os demais contextos educacionais (Paraná, 2016).

No cenário atual, as SRM estão presentes nas escolas estaduais de Educação Básica, auxiliando o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência (Paraná, 2018).

No município de Ponta Grossa-PR, o principal documento relacionado a Educação Especial é o Caderno Pedagógico de Educação Especial (Ponta Grossa, 2020a). A prática pedagógica inclusiva nas escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR está orientada, sobretudo, por este documento que é base para o desenvolvimento da atuação docente na perspectiva inclusiva.

O principal objetivo do documento é fornecer orientações, diretrizes e estratégias para promover a inclusão e o atendimento educacional especializado de qualidade para os alunos com deficiência. Ele visa orientar os educadores e profissionais da área a desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, garantindo assim o acesso ao currículo, promovendo a formação integral de todos os alunos (Ponta Grossa, 2020a).

O documento principia citando Mantoan (1997), para quem a inclusão se refere a uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos. O documento da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR (Ponta Grossa, 2020a) afirma a crença na inclusão. Esta é vista como a habilidade humana de entender e reconhecer o outro, possibilitando a convivência e partilha com pessoas diversas. Isso agrega valor e benefício para todos.

O objetivo, portanto, é que a escola seja inclusiva, voltada para a cidadania global, livre de preconceitos e que valorize as diferenças. O Caderno Pedagógico de Educação Especial (Ponta Grossa, 2020a) menciona a Convenção sobre Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, aprovada em 2006. Essa convenção busca promover e assegurar o gozo de direitos e liberdades fundamentais, independentemente das condições físicas, sociais e intelectuais das pessoas.

O referido documento também recorda que o PNE destaca a importância de uma escola inclusiva que atenda à diversidade humana. A Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa-PR busca equidade, conforme o documento (Ponta Grossa, 2020a). Está alinhada à Política Nacional de Educação Especial, incluindo serviços de apoio na Política Educacional e no Projeto Político Pedagógico das escolas.

Os recursos humanos são essenciais para a realização dessa escola de qualidade para todos. Reconhecer que todos estão sempre aprendendo é fundamental, cada um em seu ritmo e tempo. A escola deve ser entendida na dimensão de humanização, com afeto e envolvimento mútuo para tornar a aprendizagem afetuosa e efetiva (Ponta Grossa, 2020a).

A Secretaria Municipal de Educação (Ponta Grossa, 2020a), portanto, entende que a ação pedagógica passa pela base afetiva, aprimorando as relações professor-aluno e aluno-aluno, em busca da humanização. O professor na educação inclusiva precisa lidar com as singularidades dos alunos e identificar as diferenças individuais, propondo ações para que superem suas dificuldades.

Além do atendimento especializado, o documento prevê, ainda, o profissional Auxiliar de Inclusão que deve trabalhar em parceria com o professor regente da turma.

Segundo o Caderno Pedagógico de Educação Especial (Ponta Grossa, 2020a), o Auxiliar de Inclusão é um profissional que apoia em sala de aula com alunos da Educação Especial. Isso ocorre tanto na Educação Infantil, quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos - Fase I.

Este profissional é contratado através de teste seletivo ou pode ser um estagiário do curso de Pedagogia, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação. O auxiliar de inclusão não substitui a escolarização ou o AEE, mas trabalha em conjunto com as atividades da aula comum, da SRM e outras atividades escolares. Sua efetividade e necessidade de continuidade devem ser avaliadas periodicamente pela escola em conjunto com a família. O professor regente é responsável por mediar o processo de ensino aprendizagem, garantindo a inclusão de todos os alunos e não atribuindo essa responsabilidade ao Auxiliar de Inclusão (Ponta Grossa, 2020a).

A Educação Física aparece apenas no quadro de Sondagem Diagnóstica, realizada pela professora da SRM, é o último item (J), como consta na figura 3.

Figura 3 - Sondagem Diagnóstica, realizada pela professora da Sala de Recursos Multifuncional

Nº	HABILIDADES	ANOTAÇÕES COMPLEMENTARES			
		ANO:	ANO:	ANO:	ANO:
11	Quanto à Autonomia / Autoria				
A	Alimenta-se sozinho(a).				
B	Utiliza o banheiro sozinho(a).				
C	Realiza atividades de higiene sozinho(a).				
D	Demonstra autonomia em suas atitudes.				
E	Articula-se bem para enviar um recado.				
F	Apresenta iniciativa em diferentes circunstâncias.				
G	Argumenta sobre suas criações/produções.				
H	Consegue realizar as atividades propostas em sala, mesmo com o auxílio de recursos específicos.				
I	Acompanha a rotina da sala de aula.				
J	Acompanha as aulas de Educação Física.				

Fonte: Caderno Pedagógico de Educação Especial (Ponta Grossa, 2020a, p. 36).

O Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), conforme descrito no Caderno Pedagógico da Educação Especial (Ponta Grossa, 2020a) é uma ferramenta fundamental para o atendimento educacional especializado e a promoção da inclusão escolar. Através desse plano, busca-se atender às necessidades específicas de cada aluno, considerando suas habilidades, dificuldades e interesses, bem como as áreas de desenvolvimento cognitiva, psicomotora e sócio emocional (Ponta Grossa, 2020a).

O PIP é individualizado e visa estabelecer objetivos gerais e específicos para cada aluno, considerando sua realidade e contexto escolar. O documento prevê a organização do atendimento e o registro de frequência. Ele também aborda a avaliação dos avanços e dificuldades do estudante, e a revisão do plano conforme necessário. Além disso, oferece assessoramento para outros profissionais da escola e orientações às famílias dos alunos.

Ressalta-se a importância do PIP alinhado à construção de uma escola inclusiva. Isso demanda superar currículos estratificados e adotar metodologias diferenciadas, entendendo às necessidades de todos os alunos. O Caderno Pedagógico da Educação Especial (Ponta Grossa, 2020a) menciona pesquisas e intervenções neuro psicopedagógicas. Essas estratégias buscam melhorar o rendimento escolar evidenciando o compromisso com a busca por práticas pedagógicas inclusivas.

Com relação ao Relatório Semestral do AEE, este configura-se como um instrumento essencial para monitorar o progresso dos alunos com deficiência. O relatório serve para registrar o avanço do aluno em termos sócio emocionais, psicomotores, e cognitivos, culminando em considerações finais sobre seu desempenho.

A organização do Relatório Semestral do AEE apresenta a identificação do aluno, turma, professora e escola, o que facilita a compressão e análise dos dados. Adicionalmente, o Relatório Semestral do AEE conta com uma introdução que contextualiza o atendimento e explica os objetivos do documento, contribuindo para a compressão do seu propósito (Ponta Grossa, 2020a). O Relatório final destaca os pontos fortes e dificuldades do aluno, fornece sugestões valiosas para orientar os profissionais da educação e auxiliar na formação de novas estratégias pedagógicas.

Nesse sentido, o Relatório Semestral do AEE, é um documento que auxilia o professor no acompanhamento do desenvolvimento dos alunos com deficiência. A clareza na organização e as informações detalhadas sobre o desenvolvimento do aluno reforçam a importância desse recurso para aprimorar práticas pedagógicas e promover o progresso educacional.

Apesar das diretrizes, a realidade escolar apresenta obstáculos. Falta de recursos materiais e humanos, carência de formação adequada para os profissionais, e dificuldade em garantir a inclusão plena dos alunos são os principais desafios.

Ademais, é fundamental que as políticas de Educação Especial estejam alinhadas com uma visão inclusiva que ultrapasse a simples oferta de salas de recursos. A verdadeira inclusão demanda uma transformação cultural das escolas, promovendo a aceitação da diversidade e um trabalho pedagógico que considere as diferenças, especificidades e necessidades de cada aluno.

1.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO, EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E ESPECIFICIDADES

A partir da década de 1990, a concepção de educação inclusiva começou a se disseminar pelo mundo e as políticas públicas educacionais do Brasil passaram a adotar essa abordagem. Nesta década, ocorreram diversas modificações pedagógicas nos países em desenvolvimento, com o objetivo de universalizar o ensino básico. Em vários países, foram estabelecidas leis que fundamentam as ofertas educacionais com o princípio de minimizar ao máximo a restrição ou segregação, iniciando assim um movimento de desinstitucionalização. O pressuposto principal era que, mesmo com situações sociais diferentes entre as nações, todas deveriam acompanhar as diretrizes e padrões oferecidos por um conjunto de documentos (Garcia, 2004).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 16),

A educação especial é uma 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.

O termo inclusão começou a ser utilizado em diversos contextos, como na mídia, em discursos nacionais e em documentos de órgãos governamentais e não-governamentais. De acordo com Garcia (2004), inclusão é um conceito recente que traz consigo uma ideia de novo paradigma, inovação e revolução, e tem sido usado por diferentes posicionamentos político-ideológicos, gerando discursos tanto progressistas quanto conservadores.

Embora originado em uma perspectiva que enfatiza a manutenção social e que parece explicar as relações sociais de forma mecânica, atualmente a educação especial no Brasil é vista como uma possibilidade de superar a exclusão social e de transformar a organização social existente (Garcia, 2004, p. 24).

Diversas nações, afirma Garcia (2004), começaram a implementar a política de integração escolar, com propostas semelhantes, que incluem uma variedade de serviços e diferentes níveis de integração. Nessa perspectiva, a ideia era manter os serviços existentes e dar preferência à inclusão de alunos com deficiência na sala de aula regular.

Para Mantoan (2003), o conceito de inclusão envolve a garantia dos direitos de todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças, e o reconhecimento da diversidade como um elemento enriquecedor da sociedade. A autora sugere que a inclusão vai além da simples presença física em um espaço. Ela envolve participação plena e igualitária de todos os indivíduos nas diferentes esferas da vida social, como na educação, no trabalho, na cultura e na vida política.

Nesse sentido, a inclusão implica em criar condições para que todas as pessoas tenham acesso aos mesmos recursos e oportunidades, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades e promovendo a igualdade de oportunidades. Além disso, Mantoan (2003) destaca a importância de uma abordagem inclusiva na educação, onde todos os estudantes, independentemente de suas características, sejam acolhidos e tenham suas necessidades educacionais atendidas.

Sabe-se, todavia, afirma Mantoan (2003), que a inclusão não é um processo fácil, uma vez que exige mudanças estruturais e culturais na sociedade. É necessário romper com preconceitos e estereótipos, promover a sensibilização e a conscientização das pessoas em relação à diversidade, e implementar políticas públicas que garantam a inclusão em todas as áreas da sociedade.

Com relação ao termo inclusão, autores como Rodrigues (2006), afirmam que este processo se refere à incorporação de todos os indivíduos em diferentes contextos sociais, independentemente de suas diferenças e limitações. A inclusão busca garantir a participação plena e igualitária de todas as pessoas, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

Para Rodrigues (2006), a inclusão não se limita apenas à inclusão de pessoas com deficiência, mas engloba também outros grupos marginalizados, como pessoas de diferentes etnias, gêneros, faixas etárias, entre outros. A inclusão é vista como um processo contínuo e complexo, que envolve a transformação da sociedade em sua totalidade, para que todos possam exercer seus direitos e contribuir de forma ativa e significativa para a comunidade.

No que diz respeito, ainda, ao conceito de inclusão, de acordo com Glat e Blanco (2007), as necessidades educacionais especiais¹ consistem em requisitos específicos dos estudantes que, para alcançar os objetivos estabelecidos para o seu grupo de referência (ou seja, para acompanhar o currículo e plano geral da turma), necessitarão de diferentes métodos de interação pedagógica e/ou apoios extras.

Para Glat e Blanco (2007), alunos que possuem necessidades educacionais especiais precisarão de recursos, metodologias e/ou currículos adaptados ou diferentes. Muitos também precisarão de mais tempo do que seus colegas para realizar as atividades propostas e/ou aprender os conteúdos ensinados, durante todo ou parte de sua trajetória escolar.

O conceito de necessidade educacional especial, abrange tanto as características individuais do aluno quanto o contexto histórico-cultural em que ele vive e se forma. Estudantes que migram para comunidades com língua, costumes e valores diferentes daqueles que já foram estabelecidos por eles no convívio familiar e social costumam desenvolver necessidades educacionais especiais. Por exemplo, alunos que se mudam das áreas rurais para as cidades sem experiência ou com uma grande defasagem na educação.

Alunos de escolas com currículos rígidos e inflexíveis podem manifestar necessidades educacionais especiais. Especialmente quando esses currículos são baseados nos valores das camadas dominantes e não relacionados ao cotidiano dos alunos (Glat; Blanco, 2007).

Alunos com diferenças qualitativas no desenvolvimento têm deficiências físicas, motoras, sensoriais e/ou cognitivas. Podem ter distúrbios psicológicos e/ou comportamentais, transtornos globais do desenvolvimento e também aqueles com altas habilidades/superdotação. Geralmente apresentam necessidades educacionais especiais. Ou seja, esses são os sujeitos tradicionalmente conhecidos como alunos especiais (Glat; Blanco, 2007).

¹ O termo necessidades educacionais especiais não é mais utilizado. Atualmente são utilizados os termos “pessoa com deficiência” e “pessoas com deficiência”, mencionados no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em 13/12/2006 pela Assembleia Geral da ONU, ratificada com equivalência de emenda constitucional pelo Decreto Legislativo n. 186, de 9/7/2008, e promulgada pelo Decreto n. 6.949, de 25/8/2009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao#:~:text=necessidades%20educativas%20especiais,significa%20%E2%80%9Calgo%20que%20educa%E2%80%9D>. Acesso em: 06 jan. 2024.

Conforme Ribeiro e Amato (2018), a educação inclusiva é um modelo de ensino que busca promover a igualdade de oportunidades. Busca garantir o acesso à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais ou emocionais.

O conceito de educação inclusiva surgiu dos princípios de igualdade e não discriminação. Reconhece-se que todos têm direito à educação e que o sistema educacional deve se adaptar a cada aluno (Ribeiro; Amato, 2018).

Para Cruz e El Tassa (2014, p. S878)

A inclusão escolar pode ser compreendida como a garantia de um efetivo processo de escolarização para todo e qualquer aluno, a despeito de suas condições peculiares de aprendizagem. Portanto, inclusão não é só garantia de presença em sala de aula, é atendimento às necessidades apresentadas respeitando as competências individuais adequadamente a fim de favorecer uma educação de qualidade a todos os alunos.

A educação inclusiva vai além de apenas garantir a matrícula de todos em escolas regulares, deve proporcionar um ambiente acolhedor, valorizando a diversidade e assegurando condições adequadas para o aprendizado de todos. A educação acessível é efetiva, quando a escola adota práticas pedagógicas inclusivas. Ou seja, estratégias de ensino consideram as diferenças individuais e suportam as necessidades específicas de cada estudante. Isso implica em adaptar o currículo, os materiais didáticos e as metodologias de ensino, de modo a garantir a participação de todos os alunos na vida escolar.

Numa escola que se pretende inclusiva todos devem estar envolvidos, gestores, professores, familiares, membros da comunidade e alunos. Faz-se necessário, para tanto, investimentos na formação dos professores, a valorização do trabalho docente, estímulos à formação continuada de todos aqueles que fazem parte da escola, no sentido de afirmação da necessária transformação das escolas em um espaço/tempo que garanta a escolarização de todos os alunos (Cruz; El Tassa, 2014, p. S879).

Segundo Skliar (2006, p. 32), não é possível haver mudanças educativas significativas sem o envolvimento da comunidade educativa, que atribui sentidos e sensibilidades a essas mudanças. Portanto, para promover a inclusão, o professor não precisa apenas de técnicas inovadoras e conhecimentos extraordinários, mas também de uma escuta atenta. Compreender e ouvir o outro são passos importantes na busca pela inclusão. As discussões sobre as diferenças e igualdades têm surgido da tensão entre a procura por teorias que abranjam tudo e a busca por novos paradigmas que levem em conta as singularidades e contradições. Nesse sentido,

pode-se defender a necessidade de resgatar as vozes, narrativas e conhecimentos desqualificados daqueles que foram excluídos, a fim de libertá-los.

A educação inclusiva, pretende e requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo professores, diretores, alunos e familiares. É fundamental que haja uma cultura de respeito, empatia e valorização da diversidade, proporcionando um ambiente inclusivo e livre de preconceitos (Skliar, 2006).

Segundo Skliar (2006), a educação inclusiva não se limita a incluir alunos com deficiência em escolas regulares. É, promover uma educação que valorize a diversidade e proporcione oportunidades de aprendizagem para todos. Nesse sentido, a inclusão vai além da mera presença física nas salas de aula, ela também envolve a participação, a socialização e o respeito às diferenças.

Um dos pontos destacados por Skliar (2006) é a importância de se promover uma mudança de perspectiva em relação à deficiência. Ao invés de focar naquilo que o aluno não pode fazer, é necessário valorizar suas potencialidades e buscar estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades específicas. Dessa forma, a educação inclusiva busca romper com estereótipos e preconceitos, promovendo o respeito à diversidade e a igualdade de oportunidades.

O referido autor destaca a necessidade de se repensar o papel do professor na educação inclusiva. O professor deve ser um mediador entre o conhecimento e o aluno, adaptando suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades individuais de cada estudante. Além disso, é fundamental que o professor esteja preparado para lidar com a diversidade em sala de aula, conhecendo e utilizando recursos e estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos.

Assim, de acordo com Skliar (2006), a educação inclusiva não é um processo fácil e requer o envolvimento de todos os atores educacionais, como gestores, famílias, professores e estudantes. É necessário criar um ambiente acolhedor e acessível, onde todos se sintam pertencentes e respeitados. Além disso, é fundamental promover a formação continuada dos professores, oferecendo-lhes subsídios teóricos e práticos para que possam atuar de forma eficiente na educação inclusiva.

1.4 PRODUÇÃO ACADÊMICA CORRELATA AO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO (2012-2022)

A produção acadêmica que se apresenta nesse tópico inclui uma tese, 15 dissertações e 15 artigos e refere-se ao período de 2012 a 2022. Está relacionada com a problemática de investigação deste estudo, a intenção é contribuir para ampliar as discussões sobre o objeto investigado nesta pesquisa, bem como apontar as lacunas na área do tema proposto.

1.4.1 Teses e Dissertações

As teses e dissertações foram extraídas do Catalágo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com base no intervalo de tempo de 2012 a 2022. A escolha desse período de dez anos para a análise de teses, dissertações e artigos sobre práticas pedagógicas inclusivas foi motivada por várias razões significativas. Em primeiro lugar, uma década fornece uma amostra considerável e representativa do cenário de pesquisa e avanços nesta área, proporcionando uma visão abrangente das tendências, lacunas e progressos ao longo desse período. Além disso, este intervalo de tempo é suficientemente extenso para registrar mudanças relevantes em políticas, práticas e perspectivas sobre inclusão educacional, fornecendo dados sobre a evolução do campo ao longo dos anos.

Para a busca das referidas produções acadêmicas (2012-2022) foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “educação física escolar”, “prática pedagógica inclusiva”, “inclusão”.

Num primeiro momento foram encontradas 215 produções. Os critérios para selecionar e analisar as pesquisas foram definidos da seguinte maneira: o título deveria conter uma das palavra-chaves definidas; a pesquisa deveria estar diretamente relacionada à Educação Física, alunos com deficiência e práticas pedagógicas inclusivas. Produções acadêmicas sem relação com o objeto de estudo foram excluídas.

Após a leitura do título, resumos, e introdução da referida produção, foram selecionadas 16 produções, sendo uma tese e 15 dissertações. Constatou-se que as pesquisas relacionadas a temática Educação Física escolar na perspectiva inclusiva, apresentam discussões relacionadas a formação inicial e continuada, inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Percebeu-se que algumas

pesquisas apontam aspectos para investigar e compreender a prática pedagógica inclusiva em aulas de Educação Física. Além disso, analisam a relação dos documentos que orientam essa prática.

No quadro 1 foram incluídas informações referentes aos estudos selecionados.

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas no Catálogo da CAPES no período de 2012 a 2022

(continua)

TIPO DE PRODUÇÃO	ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO
Tese	2012	Inclusão de Alunos com Deficiência nas aulas de Educação Física Escolar em escolas públicas municipais de Fortaleza (CE)	Ana Elizabeth Gondim Gomes	Mackenzie/SP
Dissertação	2013	Educação Física e Deficiência Intelectual: prática pedagógica para a inclusão escolar	Vinícius Carlos de Oliveira	FURB/SC
Dissertação	2013	Avaliação em Educação Física Escolar no contexto do Ensino Inclusivo	Janaína Mayra de Oliveira Weber	UEPG/PR
Dissertação	2014	Inclusão Escolar: modos de participação de alunos e professores nas aulas de Educação Física.	José Milton Azevedo Andrade	C.U. Moura Lacerda/SP
Dissertação	2014	Educação Física e inclusão escolar: um olhar sobre o plano municipal de Educação e a matriz curricular de Educação Física na perspectiva da inclusão	Fabiane Distefano	UEPG/PR
Dissertação	2015	Educação Física Escolar: concepções e princípios sobre inclusão escolar de professores da rede municipal de Fortaleza	Raissa Forte Pires Cunha	UFC/CE
Dissertação	2016	Deficiência intelectual e Educação Física Escolar	Ieda Mayumi Sabino Kawashita	C.U. Moura Lacerda/SP
Dissertação	2016	Corporeidade, Percepções e modos de ser cego em aulas de Educação Física: um estudo fenomenológico-existencial	Ruy Antônio Wanderley Rodrigues de Miranda	UFES/ES
Dissertação	2016	Professores de Educação Física e a inclusão de alunos com deficiência	Maria Cristina Crisbach Chagas	CUM-IPA/RS
Dissertação	2017	O Jogo de Fusen como recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de educação física	Tiago José Frank	UCS/RS
Dissertação	2018	A Educação Física como espaço potencializador: inclusão escolar e elaboração de conceitos de alunos com deficiência intelectual	Karine Helena Morais	UNIVALI/SC
Dissertação	2019	Atitudes Sociais e Prática Pedagógica nas aulas de Educação Física em uma perspectiva inclusiva	Cristiano Garcez Gualberto	UFG/Regional Jataí/GO

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas no Catálogo da CAPES no período de 2012 a 2022
(conclusão)

TIPO DE PRODUÇÃO	ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO
Dissertação	2020	Educação física escolar inclusiva: olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público de Natal/RN	Ana Aparecida Tavares da Silveira	UFRGN
Dissertação	2021	Práticas pedagógicas inclusivas na educação física da rede municipal de Canoas/RS: um estudo de caso sobre diferentes docências	Caroline Maciel da Silva	UFRGS
Dissertação	2022	Educação física escolar para os alunos público-alvo da educação especial nas escolas cívico-militares do estado de Roraima	Leonardo Sobrinho Câmara	UFRO
Dissertação	2022	A inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no espaço escolar e a educação física.	Odara Karine Da Silva Pereira Ribeiro	UNB

Fonte: Catálogo de Teses e dissertações da CAPES (2012 a 2022).

Nota: Elaborado pelo autor.

Os estudos de Andrade (2014), Cunha (2015), Frank (2017), Gualberto (2019) e Silveira (2020), apontam questões referentes a análise das concepções, percepções e princípios da Educação Física inclusiva que caracterizam ações e formações pedagógicas dos professores desta disciplina.

A dissertação de Andrade (2014), vinculada ao Centro Universitário Moura Lacerda, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, sob o título, “Inclusão Escolar: modos de participação de alunos e professores nas aulas de Educação Física”, apresenta como objetivos da pesquisa: caracterizar os modos de participação de dois alunos com deficiência e de seus professores de Educação Física nas aulas desta disciplina; analisar como são estabelecidas as relações de ensino no contexto do ensino regular; e refletir sobre os percursos de aprendizagem e desenvolvimento destes escolares. O pesquisador conclui que existem diferentes caminhos que podem auxiliar o professor no desenvolvimento de estratégias que possibilitem a participação, desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física do ensino regular, porém destaca que essas estratégias precisam ser pensadas considerando as singularidades destes alunos.

A dissertação de Fabiane Distefano (2014) é o estudo que mais se aproxima do objeto desta pesquisa. Distefano (2014) desenvolveu sua pesquisa, sob o título “Educação Física e inclusão escolar: um olhar sobre o plano municipal de Educação e a matriz curricular de Educação Física na perspectiva da inclusão”, com o objetivo

de analisar os pressupostos dos documentos legais e orientadores da Educação/Educação Física, do sistema público municipal do ensino da cidade de Ponta Grossa – PR, em relação à inclusão dos alunos com deficiência. A pesquisa buscou responder quais são os pressupostos dos documentos legais e orientadores da Educação/Educação Física, na perspectiva da inclusão dos alunos com deficiência, do sistema público municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa – PR? A investigação foi pautada na Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) e analisou o Plano Municipal de Educação da cidade de Ponta Grossa (PMEPG, 2008- 2018) e a Matriz Curricular de Educação Física do Município de Ponta Grossa – PR (MCEFP, 2013). Os documentos analisados foram obtidos a partir da autorização da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Ponta Grossa. No que diz respeito ao Plano Municipal de Educação, a pesquisadora constatou que o mesmo adota a perspectiva da inclusão total. Entretanto, destaca que é nítida a ausência de debate frente ao referencial teórico acumulado, bem como, o documento não se refere à forma como a inclusão se dará efetivamente dentro da escola. Na mesma direção, evidencia que a Matriz Curricular da Educação Física também não apresenta um referencial teórico que embasa a discussão sobre a inclusão, sendo que em muitos momentos, seus conteúdos e objetivos propostos são transcrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, finaliza afirmando que há necessidade de maior profundidade para subsidiar o trabalho pedagógico do professor para com o aluno com deficiência.

A pesquisa de Cunha (2015), intitulada “Educação Física escolar: concepções e princípios sobre inclusão escolar de professores da rede municipal de Fortaleza”, apresenta como objetivo analisar as concepções e os princípios de educação escolar inclusiva que caracterizam as ações pedagógicas de professores de Educação Física que acolhem estudantes com deficiência sensorial, física e/ou intelectual. A dissertação foi fundamentada na perspectiva sócio interacionista, destacando especialmente as contribuições de Vygotsky sobre a importância da mediação. A pesquisadora concluiu que a forma com que o professor desenvolve suas aulas acaba se tornando uma barreira para o aprendizado e inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Em relação, aos depoimentos dos professores, ficou evidente uma distorção com relação aquilo que é dito sobre inclusão escolar, com aquilo que é realizado, ficando claro que esses docentes são favoráveis a prática pedagógica para alunos com deficiência em turmas específicas, justificam dizendo que devido as limitações dos estudantes, estes devem ter um atendimento específico

o qual não é ofertado em turmas regulares. A pesquisadora verificou que os alunos se fazem presentes nas aulas de Educação Física, porém os professores demonstraram pouco interesse em incluir estes alunos. Portanto, segundo a autora, faz-se necessário investir na formação dos professores de Educação Física com relação a inclusão, com o objetivo de aproximar esses profissionais de recursos, materiais e estratégias de ensino que auxiliem na inclusão dos alunos com deficiência nas aulas.

Frank (2017), em sua dissertação, intitulada “O Jogo de Fusen² como recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física”, objetivou avaliar as contribuições do referido jogo no processo de inclusão, bem como examinar as barreiras encontradas pelos professores no processo de desenvolvimento da prática pedagógica inclusiva. Por meio da pesquisa exploratória o autor identificou durante as entrevistas "resquícios da Educação Física esportivizada e altamente competitiva nos ambientes escolares, em detrimento de práticas voltadas à cultura corporal do movimento" (Frank, 2017, p. 67). Como conclusão, o pesquisador aponta que os desafios para uma prática pedagógica inclusiva estão diretamente relacionados a uma abordagem tecnicista, a qual direciona as atividades para aqueles alunos considerados mais preparados fisicamente (Frank, 2015).

Gualberto (2019), em sua pesquisa intitulada “Atitudes Sociais e Prática Pedagógica nas aulas de Educação Física em uma perspectiva inclusiva”, objetivou analisar a prática pedagógica e atitudes sociais de professores e alunos em aulas de Educação Física em três escolas estaduais inclusivas do município de Jataí, Goiás. Participaram da pesquisa 266 alunos das séries finais do ensino fundamental, das três escolas estaduais e quatro professores de Educação Física que atuam nessas escolas. O pesquisador verificou que os professores e alunos apresentam boa relação social em relação à inclusão, tendo em vista a participação dos alunos com deficiência nas aulas. Os professores afirmam que mesmo diante dessa participação os alunos precisam de um acompanhamento durante as atividades, a fim de melhorar o desempenho nas aulas. Com relação ao espaço físico e materiais, os professores

² O Jogo Fusen é uma atividade de cooperação, desenvolvida por dois grupos com seis participantes com ou sem deficiência motora. As equipes são divididas na quadra de jogo, cada equipe ocupa um lado da quadra a qual encontra-se dividida por uma rede, cada equipe deve tocar ao menos uma vez na bola e fazer com que está passe para o lado oposto. As medidas da quadra são iguais a utilizada pelo badminton, o jogo é dividido em sets, podendo ser adaptado as especificidades dos alunos.

apontaram que estes não são satisfatórios para o bom desenvolvimento das aulas de Educação Física.

Silveira (2020), desenvolveu uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, intitulada “Educação Física escolar inclusiva: olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público do Natal-RN”, com o objetivo de analisar as percepções de inclusão dos professores de Educação Física que frequentaram, em 2018, a formação continuada oferecida pela referida rede de ensino. A pesquisadora percebeu que se a temática relacionada à Educação Física inclusiva fosse trabalhada em todos os encontros de formação continuada, os professores teriam um suporte maior para fundamentar suas práticas pedagógicas, visando a inclusão dos alunos com deficiência.

As pesquisas de Weber (2013), Chagas (2016), Câmara (2022), tiveram como foco, analisar, compreender e revelar, a relação dos professores de Educação Física com os documentos que norteiam a educação inclusiva, bem como o processo de inclusão destes alunos nas aulas de Educação Física.

Weber (2013), objetivou por meio da pesquisa, intitulada “Avaliação em Educação Física Escolar no contexto do Ensino Inclusivo”, revelar pressupostos ideológicos que subsidiam a prática pedagógica em Educação Física escolar, em escolas estaduais do município de Itararé-SP. A pesquisadora analisou os documentos pedagógicos das escolas, bem como os planejamentos dos professores de Educação Física, com o objetivo de identificar a tendência pedagógica e o processo de avaliação dos alunos com deficiência. Chegou à conclusão que a ideologia neoliberal sustenta grande parte das ações desenvolvidas nas escolas e que a Educação Física tem seguido no mesmo sentido. Com relação ao processo de avaliação os professores evidenciam nos documentos, o desempenho e o rendimento como sinônimos de aprendizagem. A pesquisadora aponta que mesmo com todos os avanços, percebe-se que o processo de inclusão ainda encontra várias barreiras.

Chagas (2016), desenvolveu a dissertação intitulada, “Professores de Educação Física e a inclusão de alunos com deficiência”, buscando compreender a percepções dos professores de Educação Física sobre inclusão de alunos com deficiência nas aulas. A conclusão da pesquisa aponta que os professores de Educação Física não se sentem preparados para trabalhar com alunos com deficiência, tendo uma percepção pessimista sobre a inclusão, pelo fato de não possuírem formação profissional e continuada na área da Educação Especial. Mesmo

não tendo formação específica, os professores buscam incluir os alunos os com deficiência.

A pesquisa de Câmara (2022), intitulada “Educação Física escolar para os alunos PAEE escolas cívico-militares do estado de Roraima”, teve como objetivo analisar as aulas de Educação Física para alunos PAEE nas escolas cívico-militares do Estado de Roraima. O estudo foi fundamentado no materialismo histórico-dialético o qual possibilitou entender como acontece o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. A pesquisa aponta que dos dez professores que participaram da pesquisa, apenas um possui pós-graduação em Educação Especial, outros três fizeram curso de capacitação na área. Por se tratar de uma escola cívico militar a pesquisa revela que a Educação Física sofre constantes interferências pedagógicas disciplinares. A pesquisa também mostra a necessidade de formações relacionadas a Educação Especial para os professores, bem como, materiais e espaços adequados para a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Câmara (2022) destaca que é necessário que o professor compreenda a importância da inclusão nas aulas, para que consiga superar as barreiras de exclusão.

Os pesquisadores Gomes (2012), Oliveira (2013), Kawashita (2016), Morais (2018), Silva (2021) e Ribeiro (2022), objetivaram analisar, compreender como ocorre a prática pedagógica inclusiva, sob o ponto de vista dos alunos e dos professores.

A tese de Gomes (2012), intitulada “Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar em escolas públicas municipais de Fortaleza (CE)”, a pesquisa teve por objetivo analisar como os professores de Educação Física entendem o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas aulas, bem como, identificar as barreiras encontradas pelos docentes no desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva. Como resultados da pesquisa o autor aponta que dos 88 professores participantes, os quais tinham em suas turmas alunos com deficiência, 33% apresentam conhecimentos moderados sobre a deficiência dos seus alunos, com relação a participação da família dos alunos com deficiência, 40,9 diz ser moderada, 42% dos docentes afirmaram que se preocupam com as peculiaridades e com a inclusão dos alunos com deficiência, 39,8% respeitam os limites dos seus alunos, avaliando como moderada a participação destes nas aulas de Educação Física. Para Gomes (2012), o grau de deficiência do estudante, bem como o interesse do professor, a estrutura física da escola e a participação da família, influencia

diretamente no processo de inclusão dos alunos com deficiência. O pesquisador aponta que o resultado da pesquisa poderá fundamentar futuras discussões relativas a temática, visando estabelecer parâmetros para o desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade.

Oliveira (2013), realizou uma pesquisa qualitativa, intitulada “Educação Física e deficiência intelectual: prática pedagógica para a inclusão escolar”, tendo como sujeitos participantes da pesquisa, uma segunda professora, 18 alunos do 6º ano, sendo dois com deficiência intelectual e 16 sem deficiência. O pesquisador utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, aplicada individualmente para os dois alunos com deficiência e para a professora, e o grupo focal realizado com os 16 alunos sem deficiência. Os resultados da pesquisa apontam que: todos os alunos e a professora, consideram importante que os professores desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física, por meio de aulas teóricas e práticas; participação dos alunos em eventos esportivos e culturais, contribuiu significativamente no processo de inclusão; a convivência e aproximação de alunos com e sem deficiência, nas aulas de Educação Física, pode ser utilizada pelos professores nas suas práticas pedagógicas como estratégias inclusivas.

Por sua vez, Kawashita (2016), desenvolveu a pesquisa intitulada “Deficiência intelectual e Educação Física Escolar”, tendo por objetivo analisar como os alunos com deficiência intelectual das séries finais do ensino fundamental participam das aulas de Educação Física, e a relação entre professor e alunos com e sem deficiência. A pesquisadora aponta que os alunos com deficiência intelectual, por meio das entrevistas, afirmaram participar das aulas de Educação Física de forma positiva. Com isso, a pesquisadora apresenta ser necessária a seguinte reflexão: quais seriam as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física para incluir alunos com deficiência intelectual? A autora sugere que novos estudos possam explorar as abordagens pedagógicas, bem como as práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física.

Miranda (2016), desenvolveu sua pesquisa na perspectiva teórico-metodológica da Fenomenologia Existencial, intitulada “Corporeidade, percepções e modos de ser cego em aulas de Educação Física: um estudo fenomenológico-existencial”, a pesquisa teve por objetivo desvelar os modos de ser de um estudante cego, sua autonomia e inclusão nas aulas de Educação Física. O pesquisador utilizou para a coleta de dados, um diário de campo, entrevista não estruturadas e

depoimentos pessoais, observações das aulas de Educação Física, encontros com familiares e gestores. O autor concluiu que, ser cego nesse contexto, significa enfrentar várias barreiras, dentre elas a exclusão das atividades e a superação que demanda um esforço pessoal do aluno.

Morais (2018) conduziu a pesquisa intitulada “A Educação Física como espaço potencializador: inclusão escolar e elaboração de conceitos de alunos com deficiência intelectual. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um trabalho pedagógico colaborativo, teve por objetivo analisar a formulação do conceito de cultura corporal dos alunos das series iniciais do ensino fundamental, entre eles alunos com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física, no contexto de inclusão escolar. A autora aponta que os alunos com e sem deficiência construíram conceitos significativos sobre o desenvolvimento das aulas de Educação Física em uma perspectiva de cultura corporal. O trabalho coletivo colaborou para a construção dos conceitos, tendo em vista a diversidade dos participantes, porém o professor precisará desenvolver uma ação pedagógica que respeite os saberes de todos os alunos, para que juntos alcancem resultados positivos no processo de ensino aprendizagem, visando a potencialização do desenvolvimento destes alunos.

Silva (2021), em estudo de caso etnográfico, intitulado “Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Física da Rede Municipal de Canoas/RS: um estudo de caso sobre diferentes docências”, teve como objetivo compreender como os professores de Educação Física concretizam e percebem na sua prática pedagógica as políticas públicas de educação inclusiva implementadas na Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS. Participaram da pesquisa três professores de Educação Física que tem em suas turmas alunos com deficiência. Os instrumentos de coleta de dados foram: análise documental, diário de campo e entrevista semiestruturada. Como resultados a autora aponta a relevância da abordagem inclusiva para que a inclusão escolar seja efetiva. Os professores têm conhecimento das políticas públicas inclusivas do município de Canoas-RS, porém estes documentos apresentam falhas, principalmente com relação a formação continuada. Para os professores, é essencial que a Rede Municipal, tenha maior participação nas ações pedagógicas e forneça constante aperfeiçoamento profissional, voltado para a inclusão escolar.

Ribeiro (2022), desenvolveu um estudo qualitativo de cunho fenomenológico, intitulado “A inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no espaço escolar e a Educação Física”, que teve por objetivo desvelar a percepção que

os professores de Educação Física apresentam sobre os fatores que podem influenciar no processo inclusivo de estudantes com necessidades educacionais específicas. Participaram da pesquisa, por meio de entrevista semiestruturada, dez professores de Educação Física da Secretaria de Educação do Distrito Federal. A autora chegou à conclusão que, com relação a formação inicial e continuada, todos os professores participantes da pesquisa, reconhecem a importância de buscar conhecimentos para atender as necessidades educacionais específicas dos alunos. Os professores que não possuem nenhuma formação no âmbito da Educação Especial, se mostraram insatisfeitos com a falta de apoio da Secretaria de Educação, os docentes que já possuem alguma formação nessa perspectiva, continuam buscando aperfeiçoamento na área para complementar seus conhecimentos. A pesquisadora constatou a partir destas manifestações que se faz necessário ofertar cursos, palestras, eventos para que os professores possam adquirir e aperfeiçoar seus conhecimentos no intuito de desenvolver estratégias de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Outra questão apontada pela pesquisadora foi com relação a troca de experiências entre os profissionais envolvidos no processo inclusivo, bem como a redução do número de alunos nas turmas em que os estudantes com necessidades educacionais específicas estão matriculados, visando um atendimento de qualidade por parte de todos os envolvidos no processo de inclusão.

Após a análise das pesquisas, fica evidente a importância de conhecer como tem sido desenvolvidas as práticas pedagógicas de Educação Física em relação a inclusão de alunos com deficiência, a formação inicial e continuada dos professores de Educação Física, considerando ainda como as políticas públicas, por meio das Secretarias de Educação, tem influenciado na construção de contextos inclusivos e na visão e atitudes em relação aos alunos com deficiência sobre o processo de inclusão nas aulas.

Assim, se reconhece a importância dos estudos que visam investigar o contexto inclusivo no âmbito educacional, mas entende-se que é fundamental aprofundar as pesquisas sobre as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas para os alunos com deficiências, nas aulas de Educação Física, assim o campo deste estudo refere-se aos anos iniciais do ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Ponta Grossa–PR.

1.4.2 Artigos

Em relação ao ensino da Educação Física a partir de uma perspectiva inclusiva, consideram-se os artigos selecionados no período de 2012 a 2022, nas plataformas *Scielo* e *Redalyc*. Para a seleção dos mesmos conspirou-se as seguintes palavras-chave: “educação física escolar, “prática pedagógica inclusiva”, “inclusão”.

Num primeiro momento foram encontrados no repositório *Scielo* 2.987 artigos e no repositório *Redalyc* 16.065 artigos. Para selecionar e analisar tal produção, definimos os seguintes critérios: a) apresentar no título uma das palavras-chaves definidas na pesquisa; b) ter relação direta com a disciplina de Educação Física, alunos com deficiência e práticas pedagógicas inclusivas; c) os artigos que não apresentaram proximidades com o objeto de estudo foram excluídos.

No quadro 3 constam os principais dados dos 14 artigos selecionados para este estudo.

Quadro 2 - Artigos selecionados nos repositórios *Scielo* e *Redalyc* no período de 2010 a 2022

REPOSITÓRIO	TIPO DE PRODUÇÃO	AUTOR(ES)	ANO
<i>Redalyc</i>	Artigo	Souza e Pich	2013
<i>Redalyc</i>	Artigo	Ferreira e Cataldi	2014
<i>Scielo</i>	Artigo	Fiorini e Manzini	2014
<i>Scielo</i>	Artigo	Fiorini e Manzini	2016
<i>Redalyc</i>	Artigo	Andrade e Freitas	2016
<i>Scielo</i>	Artigo	Costa e Munster	2017
<i>Redalyc/Scielo</i>	Artigo	Cunha e Gomes	2017
<i>Scielo</i>	Artigo	Greguol, Malagodi e Carraro	2018
<i>Scielo</i>	Artigo	Simões, Lorenzini, Gavioli, Caminha, Souza Júnior e Melo	2018
<i>Scielo</i>	Artigo	Fernandes, Costa Filho e laochite	2019
<i>Redalyc</i>	Artigo	Santos, Matos e Santos	2020
<i>Redalyc</i>	Artigo	Wolski, Vargas e Lopes	2021
<i>Redalyc</i>	Artigo	Orlando-Bacciotti e Campos	2021
<i>Scielo</i>	Artigo	Nascimento, Souza e Franco	2022

Fonte: Repositórios *Scielo* e *Redalyc* (2010 a 2022).

Nota: Elaborado pelo autor.

Souza e Pich (2013) apresentam na forma de artigo a pesquisa qualitativa, “A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho”, que aborda a inclusão escolar na Educação Física, sob o referencial teórico do estigma da pessoa com deficiência. O objetivo foi orientar o processo de reconstrução das práticas pedagógicas do professor na implantação da Educação Física inclusiva. Participaram da pesquisa, professores de Educação Física da rede municipal de um município de Santa Catarina. Os dados revelaram a sensibilização do professor sobre a prática pedagógica inclusiva na Educação Física escolar. As expectativas dos professores relacionadas à inclusão escolar estavam voltadas ao rendimento esportivo e ao desenvolvimento motor "normal", pois na prática docente eles tiveram dificuldades em reconhecer as diversas respostas dos alunos com deficiência, alegando não haver resultados ou haver resultados mínimos na inclusão. Os pesquisadores consideram que, mesmo frente a um contexto hostil, os professores se sensibilizaram da importância de trabalhar na perspectiva da educação inclusiva e iniciaram um processo de reorientação da sua prática pedagógica, iniciando o caminho no sentido da reversão do estigma.

O artigo de Ferreira e Cataldi (2014) apresenta a pesquisa descritiva, “Implantação e implementação da Educação Física inclusiva”, que teve por objetivo identificar os principais apontamentos históricos da Política de Educação Inclusiva brasileira e sugerir uma proposta de implementação da Educação Física escolar inclusiva. O estudo foi dividido em dois eixos principais: o primeiro discute os apontamentos históricos, apoiado em documentos nacionais de referências sobre a Educação Física inclusiva e o segundo, é baseado na experiência de 2000 professores, analisando suas práticas inclusivas. O resultado dessa análise apresenta uma proposta de Educação Física Inclusiva, que cria outra dimensão de trabalho/movimento. As pesquisadoras sugerem quebrar/desestabilizar com as práticas corporais já enraizadas e atuar com aquelas que respeitam as diferenças de cada aluno.

Fiorini e Manzini (2014) no artigo, com o título “Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para promover a formação do professor”, apresentam a pesquisa que teve por objetivo principal do estudo foi identificar as dificuldades encontradas por professores de Educação Física para incluir alunos com deficiência, e também sugerir ações e conteúdos a partir dessas dificuldades com a intenção de promover a formação de

professores. Os dados do estudo foram coletados por meio do grupo focal, os sujeitos da pesquisa foram 17 professores de Educação Física que atuam em escolas que atendem alunos do 1º ao 5º do ensino fundamental. Os pesquisadores realizaram a análise de conteúdo do tipo categorial, da qual resultou oito categorias de dificuldades, sendo: 1) a formação, 2) a questão administrativo-escolar; 3) ao aluno; 4) ao diagnóstico; 5) a família; 6) ao recurso pedagógico; 7) à estratégia de ensino; 8) a Educação Física. Os pesquisadores concluíram que para realizar uma formação continuada para professores, com ênfase na inclusão escolar, é necessário levar em conta as dificuldades apresentadas, e que estas não foram somente em relação ao que fazer para incluir alunos com deficiência, mas apareceram outras questões na análise do conteúdo.

Os mesmos autores, Fiorini e Mazini, publicaram em 2016 o artigo “Dificuldades e sucesso de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar”, visando apresentar a pesquisa que teve por objetivo analisar situações de dificuldades e êxito de dois professores de Educação Física que lecionavam para alunos com autismo no ensino regular, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Com o intuito de subsidiar uma formação continuada. Os pesquisadores realizaram filmagens das aulas, conforme o desenvolvimento das atividades, estas filmagens foram categorizadas em temas. Para um dos professores foram estabelecidos os seguintes temas: situações de sucesso, dificuldades relacionadas à estratégia, e a falta de ação propositiva em relação à inclusão. Para o outro professor foram identificados sete temas: situações de sucesso e dificuldades relacionadas à seleção do conteúdo, à estratégia de ensino, ao recurso pedagógico, às características dos alunos, à falta de ação propositiva em relação à inclusão e possibilidades e dificuldades relacionadas à presença da professora de sala na Educação Física. Os autores chegaram à conclusão que os professores participantes do estudo apresentam dificuldades para incluir alunos autistas, mas também foram verificadas situações de sucesso. O uso das filmagens permitiu um maior detalhamento das dificuldades dos professores, e a compreensão de que as formações continuadas precisam ser realizadas considerando o contexto das aulas, com o objetivo de diminuir as barreiras que impedem a inclusão.

Andrade e Freitas (2016), publicaram o artigo “Possibilidades de aprendizagem de um aluno com cegueira no contexto da Educação Física escolar”, com os resultados da pesquisa de campo que foi realizada em uma escola da rede

pública estadual de São Paulo. O objetivo principal da pesquisa foi buscar indícios das possibilidades de um aluno com cegueira aprender conteúdos escolares a partir da dinâmica interativa que ocorre no contexto das aulas de Educação Física. O sujeito participante da pesquisa foi um aluno cego do 2º ano do Ensino Médio. Foi utilizado o recurso de videogração a participação do aluno nas aulas, conforme os princípios da análise microgenética. Os resultados da pesquisa apontam que as práticas pedagógicas intencionais da professora, mediadas pelas palavras de incentivo, explorando as potencialidades do aluno com deficiência visual, possibilitaram a participação nas aulas de Educação Física.

O artigo de Costa e Munster (2017), “Adaptações Curriculares nas aulas de Educação Física envolvendo estudantes com deficiência visual”, apresenta a pesquisa que teve como objetivo analisar e descrever as adaptações nos elementos base do currículo comum, empregadas por professores de Educação Física, voltadas à participação de estudantes com deficiência visual. A pesquisa foi desenvolvida com três professores de Educação Física e quatro alunos com deficiência visual. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e a observação sistemática. Após as análises, ficou evidente para as pesquisadoras que, existe uma escassez e até mesmo a inexistência de adaptações curriculares voltadas aos alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física. Estas ausências curriculares atuam diretamente para a exclusão dos alunos com deficiência visual do processo ensino aprendizagem.

O artigo de Cunha e Gomes (2017), “Concepções de professores de Educação Física sobre inclusão escolar”, apresenta a pesquisa que teve como objetivo analisar as concepções de inclusão que caracterizam os discursos de professores de Educação Física que acolhem estudantes com deficiência sensorial, física e/ou intelectual. A metodologia, de natureza qualitativa, caracterizou-se como um estudo de caso. Participaram do estudo dois professores de Educação Física da rede regular de ensino pública da cidade de Fortaleza-CE. Os procedimentos de coleta de dados consistiram na aplicação de entrevistas com base em um roteiro elaborado para esse propósito. Os resultados do estudo evidenciaram que há um descompasso entre o discurso dos professores acerca da inclusão escolar: ora eles defendem uma concepção inclusiva e, em outros momentos, defendem concepções segregacionistas e exclusivistas para pessoas com deficiência. Os autores concluem, com base nos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa, que suas concepções acerca da

inclusão escolar ainda estão em vias de consolidação.

O artigo de Greguol, Malagodi e Carraro (2018), “Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: atitudes de professores nas escolas regulares”, apresenta a pesquisa que teve por objetivo analisar as atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, bem como a influência do sexo, tempo de experiência profissional e tipo de deficiência dos alunos. Para tanto, 35 professores de Educação Física de 15 escolas públicas de Londrina-PR responderam individualmente ao *Teacher Inclusion Attitudes Questionnaire (TIAQ)* - questionário de atitudes dos professores com relação à inclusão. Os resultados mostraram que, de um modo geral, os professores são otimistas com relação à inclusão de alunos com deficiência em suas aulas, embora seja destacada a falta de apoio recebido pela escola como uma barreira importante no processo. O tempo de experiência e sexo do professor, bem como o tipo de deficiência do aluno, foram fatores de influência nas atitudes, reforçando que mulheres com menor tempo de experiência, especialmente com alunos com deficiência intelectual em suas turmas, apresentam atitudes mais negativas no sentido da inclusão.

Simões, Lorenzini, Gavioli, Caminha, Souza Júnior e Melo (2018), apresentam no artigo “A educação física e o trabalho educativo Inclusivo”, a pesquisa que teve por objetivo analisar o trabalho educativo nas aulas de Educação Física, discutindo-o na sua relação com os propósitos da inclusão de estudantes com deficiência numa escola regular privada. No geral, a investigação foi fundamentada com a base teórica crítico-dialética e utilizou o método da ascensão do abstrato ao concreto elaborado por Kosik (2011). A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso via estudo documental (o planejamento da professora, o projeto político pedagógico e os perfis da turma) e de campo, tendo como sujeitos: a professora, a coordenadora, a psicóloga, a diretora e 21 estudantes. Os pesquisadores concluíram, após doze aulas observadas, que houve aproximação com a Educação Física crítico-superadora, mediante adequações no planejamento das aulas, das atividades e dos materiais utilizados, visando a apropriação dos estudantes sobre o conteúdo tratado. As análises dos documentos e entrevistas explicitaram que não houve restrição à participação dos estudantes com deficiência, revelando a concretização do trabalho inclusivo.

Fernandes, Costa Filho e laochite (2019), apresentam no artigo, “Autoeficácia docente de futuros professores de Educação Física em contextos de inclusão no

ensino básico”, a pesquisa que foi desenvolvida por meio de um questionário aplicado para 188 acadêmicos de Licenciatura em Educação Física com o objetivo de investigar o nível de auto eficácia docente de futuros professores para a inclusão em aulas de Educação Física. Os dados coletados revelaram que os participantes apresentam níveis moderados de auto eficácia docente para inclusão nas aulas de Educação Física, sendo a inclusão de alunos com deficiência física, a dimensão que obteve maior escore médio. Os pesquisadores concluíram que é fundamental que na formação inicial os futuros professores possam vivenciar experiências inclusivas para que possam promover a inclusão em suas aulas.

O artigo de Souza, Matos e Santos (2020), “Fatores potencializadores e/ou dificultadores do processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física”, refere-se a pesquisa que teve como objetivo discutir elementos que se apresentam como potencializadores e/ou dificultadores na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, a partir de estudos bibliográficos que investigaram estratégias de inclusão. A pesquisa aponta diversos pontos que podem contribuir ou dificultar a participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. A pesquisa foi realizada no Portal de Periódicos CAPES e SciELO, em que foram utilizados os descritores (educação física AND inclusão) OR (educação física AND deficiência). Foram analisados 22 artigos, sendo possível identificar três pontos que podem potencializar ou dificultar a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: estratégias de ensino, trabalho colaborativo e formação.

O artigo de Wolski, Vargas e Lopes (2021), “O processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física sob a perspectiva de professores do Município de Araucária/PR”, apresenta a pesquisa que teve por objetivo descrever o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física no Município de Araucária (PR), na perspectiva dos professores. Os participantes da pesquisa foram dez professores do ensino fundamental que atuam nos anos iniciais. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com os professores. Os resultados da pesquisa apontam que, grande parte dos professores não possui formação específica em Educação Física, dificultando o desenvolvimento das atividades da referida disciplina, bem como a escassez de materiais para desenvolver as aulas. Os alunos com deficiência são atendidos por profissionais de apoio, os quais fazem a mediação juntamente com o professor regente. Os pesquisadores concluem que os

alunos participam ativamente das aulas, dessa forma, o processo de inclusão nas aulas de Educação Física está acontecendo, mesmo os professores não tendo formação específica em Educação Física, estes realizam atividades embasadas na perspectiva inclusiva e promovem a interação entre os estudantes.

Orlando-Bacciotti e Campos (2021), apresentam no artigo “Educação especial e formação continuada de professores de Educação Física: uma revisão sistemática”, a pesquisa que teve por objetivo identificar como se caracterizam as propostas de formação continuada, na perspectiva de um ensino que ofereça subsídios para o trabalho desses profissionais junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial nas aulas de Educação Física. As informações foram coletadas a partir de teses e dissertações indexadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Após critérios de inclusão e exclusão, 12 documentos foram escolhidos e lidos na totalidade e passaram por uma análise temática de abordagem qualitativa. Seis deles trouxeram informações sobre cursos de formação continuada elaborados, aplicados e/ou analisados pelos próprios pesquisadores, e, nos outros, os pesquisadores objetivaram investigar os efeitos de cursos oferecidos por algum órgão, na formação e/ou na prática dos professores. Os pesquisadores concluíram que os cursos de formação continuada oferecidos para professores de Educação Física estão trabalhando com definição de termos e conceitos, com elementos relacionados ao trabalho destes professores, com estratégias e instrumentos de ensino e aprendizagem, exemplos de atividades, possibilitando o desenvolvimento de novas estratégias e do repensar sobre suas práticas, visando atender às necessidades, promover a participação e a retenção dos alunos com deficiência em suas aulas.

Nascimento, Souza e Franco (2022), no artigo “Deficiências e Educação Física: o contexto escolar em foco”, apresentam a pesquisa que problematiza significados atribuídos pela produção de conhecimento, sobre deficiências e Educação Física escolar em 14 periódicos, entre o período de 1979 e 2019. Trata-se de uma investigação de abordagem quanti-qualitativa, que se sustenta na correlação de fontes bibliográficas e documentais. No contexto amplo os pesquisadores identificaram 325 publicações, das quais 113 enfocam o contexto escolar e estabelecem interfaces entre a surdez e as deficiências física, visual e intelectual, além de uma forte vertente de discussão sobre deficiência no sentido geral, na qual exalta-se as temáticas da formação de professores e da inclusão. Os pesquisadores

concluíram que, ainda que tais temáticas sejam vislumbradas, importa o fomento de mais investigações.

Considerando a produção acadêmica selecionada, faz-se necessário identificar as proximidades, contribuições e lacunas como o objeto investigado nesta pesquisa.

Concebe-se o que a referida produção revela sobre as condições em que os professores de Educação Física têm conduzido as práticas pedagógicas relacionadas à inclusão escolar. Este recorte permite conhecer quais são os conhecimentos adquiridos por esses docentes ao longo de sua formação inicial e continuada em relação ao processo de inclusão.

Além disso, examinou-se em que medida a atuação desses professores tem desempenhado um papel significativo na construção de ambientes inclusivos nas aulas de Educação Física. Outro ponto de destaque é a avaliação do suporte material e técnico-pedagógico fornecido pelas Secretarias de Educação, a influência da gestão escolar, bem como a dinâmica de relacionamento e parcerias estabelecidas com as famílias e os professores do AEE. Esses elementos são cruciais para compreender o contexto mais amplo no qual os professores de Educação Física atuam em busca da inclusão escolar.

Algumas pesquisas ressaltam a insuficiência, e até mesmo a ausência, de adaptações curriculares direcionadas aos alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física, o que pode resultar diretamente na exclusão desses alunos do processo de ensino e aprendizagem. Outro aspecto relevante diz respeito as concepções dos professores de Educação Física acerca da inclusão escolar, revelando um descompasso entre os discursos dos educadores sobre inclusão escolar. Isso se manifesta na defesa de uma concepção inclusiva em alguns momentos, e em outros na adesão de concepções segregacionistas e exclusivistas para alunos com deficiência.

Com relação a formação continuada para professores de Educação Física, ficou clara a necessidade imperativa visando práticas pedagógicas inclusivas, a fim de que os docentes adquiram amplos conhecimentos para atender as demandas dos alunos com deficiência.

Os desafios na implementação de práticas pedagógicas inclusivas apontam a carência de formação específica em Educação Física, a escassez de materiais e a disparidade entre o conhecimento acadêmico e a realidade do contexto escolar. Esses fatores dificultam a efetivação das referidas práticas.

Foram identificados elementos que podem potencializar ou dificultar a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, sendo as

estratégias de ensino, a colaboração entre profissionais e o aprimoramento da formação.

As pesquisas apresentadas enfatizam a urgência de adaptações curriculares, formação continuada e desenvolvimento de estratégias de ensino para promover a inclusão dos alunos com deficiência. Ademais, destacam os desafios enfrentados pelos professores e as potencialidades e dificuldades na promoção da inclusão escolar.

Embora alguns estudos examinem a prática pedagógica dos professores de Educação Física, se reconhece a necessidade de aprofundar as investigações nas dimensões que visam analisar os elementos que caracterizam as práticas pedagógicas inclusivas de Educação Física, nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de Ponta Grossa-PR. Essa análise poderá proporcionar compreender como a inclusão está sendo implementada nas aulas de Educação Física. Isso permite identificar práticas bem-sucedidas, desafios enfrentados pelos professores e áreas que necessitam de melhorias, criando oportunidades para aprimorar a qualidade do ensino na perspectiva inclusiva.

A análise desses elementos também poderá oferecer subsídios para a promoção de uma cultura inclusiva na comunidade escolar. Ao compreender como as práticas pedagógicas são implementadas, será possível sensibilizar outros profissionais da educação, alunos e até mesmo os responsáveis pelos alunos com deficiência, motivando uma abordagem mais consciente e colaborativa em relação à inclusão.

Enfim, esse tipo de análise é fundamental para embasar decisões políticas e administrativas na rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR. Desse modo, poderá contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais mais alinhadas com as necessidades reais da comunidade escolar, promovendo a alocação adequada de recursos e a implementação de medidas mais eficazes.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo apresentam-se discussões relacionadas a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando-se primeiramente aspectos da infância e do desenvolvimento da criança. Na sequência, no âmbito da Educação Física escolar, apresentam-se os principais aspectos dos seguintes documentos: a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018) e os Referenciais Curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental (Ponta Grossa, 2020b). Finalizando o capítulo discorre-se sobre práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física escolar, considerando as contribuições da abordagem desenvolvimentista.

2.1 ASPECTOS DA INFÂNCIA E DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Para abordar sobre a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, é importante considerar aspectos sobre a infância e o desenvolvimento da criança.

O termo infância, derivado do latim *infantia* que, significa falta de fala e dependência, é um conceito complexo que possui diversas definições e significados diferentes em distintas culturas e povos do mundo. De acordo com Postman (1999), a infância é um período específico da vida da criança, mas é uma construção social e não pode ser considerada uma constante histórica. É importante entender a história e a evolução do conceito de infância, bem como sua relação com a família ao longo do tempo para compreender a diversidade cultural e sua constante presença na história humana.

Para entender a história da infância, foi fundamental recorrer ao trabalho de Ariès (1975), um renomado historiador francês. O mesmo afirma que durante a Antiguidade, especialmente na Grécia e em Roma, não havia uma noção clara de infância e as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, sem direitos ou atenção especial. Já na Idade Média, afirma o historiador francês, as crianças eram mantidas em casa até os sete ou oito anos e depois eram enviadas para serem educadas e aprender um ofício com pessoas estranhas. Infelizmente, nesse período, era comum o trabalho infantil e maus tratos, sem que os pais tivessem consciência disso. Na sociedade atual, a família é vista como a base para a formação da

personalidade e do cidadão, independentemente de classe social, cultura ou relação afetiva ou emocional (Ariès, 1975).

Na sociedade medieval, afirma ainda o historiador francês, as crianças eram vistas como parte integrante da vida adulta e aprendiam através da participação em atividades diárias, o que garantia a transmissão do conhecimento de uma geração para outra. Esta convivência entre crianças e adultos tinha como objetivo preparar as crianças para enfrentar o mundo e suas agruras. Ariès (1975) afirma que, antes deste período, a noção de infância não existia, não sendo vista como uma fase distinta da vida adulta.

A partir do século XVIII, segundo Ariès (1975), a criança deixou de ser vista como parte da sociedade em geral, passou a ser considerada como sendo uma categoria específica, com características e necessidades próprias. Os adultos criaram roupas e costumes específicos para as crianças, com o objetivo de distingui-las dos demais grupos sociais, e reorganizaram toda a família em torno das expectativas em relação ao futuro dos pequenos. A partir da Revolução Francesa e da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, percebeu-se que a criança precisava de um tratamento especial antes de ser considerada apta para o mundo adulto (Ariès, 1975).

A partir de então, surgiram diversas ciências dedicadas ao estudo dos problemas da infância, com o intuito de prepará-las para a vida adulta.

Novas ciências, como a Psicanálise, a Pediatria, a Psicologia, consagraram-se aos problemas da infância, e suas descobertas são transmitidas aos pais através de uma vasta literatura de vulgarização. Nosso mundo é obcecado pelos problemas físicos, morais e sexuais da infância. Essa preocupação não era conhecida na civilização medieval, pois para essa sociedade não havia problemas: assim que era desmamada, um pouco depois, a criança tornava-se a companheira natural do adulto (Ariès, 1975, p. 194).

Após este breve histórico acerca da construção da ideia de infância, é importante compreender seu conceito com mais profundidade. Assim, de acordo com Lajolo (2006), a infância é vista de forma diferente por quem a rotula e analisa. O fato de se associar a palavra infantil à ausência de fala, explica o silêncio que envolve a percepção da infância, sendo esta fundamental quando se torna objeto de pesquisa ou direito. A compreensão da infância está ligada à gestão do comportamento das crianças e das instituições voltadas à elas, tornando-se um assunto de interesse. Como a criança não fala na primeira pessoa, ou seja, não se identifica como sujeito do discurso, acaba sempre sendo definida externamente na visão alheia (Lajolo, 2006).

O imaginário social nos faz pensar na infância como um período insignificante e de aprendizado para se tornar um adulto civilizado, onde a criança é vista como uma criatura que não precisa ser ouvida. No entanto, aprender corretamente é essencial para o desenvolvimento mental e inicia processos que de outra forma seriam impossíveis. Desde os primórdios, várias concepções de infância existiram, mas a criança é a narradora de sua própria história, das coisas que aprende e acredita. A realidade infantil varia de acordo com a classe social em que a criança vive, sendo impactada pela pobreza nas classes mais baixas e pela falta de necessidades materiais nas mais altas (Lajolo, 2006).

De acordo com Larrosa (2006), a percepção da infância mudou e é importante vê-la não apenas como um objeto de observação, mas como um ser social que nos observa e nos confronta, questionando tanto quem somos quanto as imagens que construímos sobre ela.

Souza (2007) destaca que a cultura infantil tem uma nova conotação nos dias de hoje, com características próprias como roupas, culinária, linguagem e jogos, e que as crianças são objetos de estudo em diversas perspectivas teóricas.

Sarmiento (2002) ressalta que, independentemente dos contextos culturais e sociais, a infância é vista como uma geração sujeita à supervisão de adultos e que as culturas infantis têm uma dimensão simbólica que reflete a condição universal da infância. Além disso, o mesmo autor enfatiza que as crianças participam ativamente de seu processo de socialização, criando uma cultura infantil única e diferente dos estereótipos.

Nesse sentido, afirma Kramer (1986, p. 79):

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto.

Destaca-se que a sociologia da infância trouxe avanços significativos, mostrando que a cultura da infância é baseada na maneira como as crianças interagem com o mundo ao seu redor, incluindo suas brincadeiras, jogos e expressões verbais, gestuais e visuais. É importante compreender como as crianças interagem umas com as outras e como dão significado às suas ações, pois isso constrói sua

identidade pessoal e social e afeta aqueles ao seu redor. É fundamental estudar a infância valorizando suas culturas e relações sociais, ouvindo as vozes das crianças (Sarmiento, 2002).

O ato de brincar na infância não só traz diversão, mas também é uma forma para a criança expressar seus sentimentos, vivências e criar experiências. Infelizmente, algumas vezes as crianças não têm a oportunidade de brincar de faz de conta ou usar a imaginação, porque alguns educadores não valorizam o brincar como um momento importante para a produção cultural (Sarmiento, 2002).

É essencial lembrar que para as crianças, a brincadeira é um assunto sério e fundamental para desenvolver sua compreensão sobre comportamento, regras e interação com outros adultos e crianças.

Na sociologia, é preciso repensar o conceito de socialização, considerando que as crianças são atores sociais capazes de interpretar a si mesmas, aos outros e a sociedade. A proposta de reprodução interpretativa, baseada em Giddens, sugere que as crianças estão envolvidas em interações sociais com adultos e outras crianças, e embora sejam influenciadas pelos valores, regras e conhecimentos dos adultos, elas não os incorporam necessariamente em seus comportamentos, atitudes e conhecimentos. Ao invés disso, essas ações ajudam a moldar os valores infantis e configurá-los em formas sociais específicas (Sarmiento, 2002).

Os autores que escrevem sobre a infância estão cada vez mais atentos à importância da criança em sua interação social, observando como ela se relaciona com outras crianças, consigo mesma e com o mundo dos adultos (Sarmiento, 2002).

Segundo Marques (2017), as crianças possuem uma forma única de aprender e entender o mundo ao seu redor, diferente dos adultos. Isso implica que a questão da autonomia infantil é mais complexa do que aparenta, e que a cultura da infância só pode ser compreendida através da observação de como as crianças vivem e interagem na sociedade. A cultura da infância é influenciada pelas representações que as crianças fazem do mundo, suas brincadeiras, interações e formas de comunicação.

É importante levar em consideração como as crianças interpretam e atribuem significado às suas ações. Quando uma criança interage com outra pessoa, ela cria sua própria visão de mundo e constrói sua identidade pessoal e social. A experiência transforma tanto a criança quanto as pessoas com quem ela se relaciona, tornando crucial que se estude a criança ouvindo sua perspectiva e protegendo suas culturas e

conexões sociais.

A infância é historicamente construída a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos (Silva; Raitz; Ferreira, 2009, p. 78).

Por fim, vale ressaltar que atualmente várias pesquisas indicam que as crianças são ativas na sociedade e participam coletivamente, o que modifica a concepção de que os adultos são o centro de tudo, a criança passou a ser reconhecida como um ser social, histórico e culturalmente produzido. Esses estudos também procuram destacar que existem diferentes tipos de infâncias, ao invés de um modelo padrão, as crianças se desenvolvem de maneira diferente, pois cada uma é única.

A LDBN nº 9394/1996 (Brasil, 1996)³ em seu Art. 29 estabelece que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A fase seguinte da educação básica, o ensino fundamental, corresponde a nove anos de escolarização, vale ressaltar que este estudo tem como foco os anos iniciais do ensino fundamental que inclui crianças de seis a dez anos de idade.

Em relação ao ensino fundamental a LDBN nº 9394/1996 (Brasil, 1996)⁴ estabelece o seguinte:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...]

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A Educação Física escolar é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, pois “as atividades de movimento que as crianças executam em programas de Educação Física na abordagem desenvolvimentista corresponde ao seu nível de aprendizado da habilidade motora” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 12).

³ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

⁴ Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006.

O principal conceito da Educação Física Desenvolvimentista é o de Apropriação individual, que “Baseia-se na proposição central de que cada criança tem seu próprio *timing* e padrão de crescimento e desenvolvimento” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 12). A referida abordagem contribui para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, individualizadas e alinhadas com o desenvolvimento integral de cada criança.

A compreensão da importância do desenvolvimento humano é essencial, pois permite que o professor transforme sua prática pedagógica de maneira sensível às necessidades individuais dos alunos. “O desenvolvimento humano é um processo complexo, que necessita de compreensão de seus processos e produtos” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 37).

No contexto da Educação Física, compreender o desenvolvimento motor é fundamental para planejar intervenções pedagógicas que promovam não apenas o aprimoramento das habilidades motoras, mas também o desenvolvimento integral de cada aluno. “Atualmente, o desenvolvimento motor tem recebido tanta atenção quanto o desenvolvimento nos outros domínios do comportamento humano, como o cognitivo e o afetivo-social (Tani *et al.*, 1988, p. 64).

Para Gallahue e Ozmun (2001, p. 22):

O ‘desenvolvimento motor’ é uma alteração continua no comportamento motor ao longo do ciclo da vida. Pode ser estudado tanto como um processo quanto como um produto. Como um processo, o desenvolvimento motor envolve as necessidades biológicas subjacentes, ambientais e ocupacionais, que influenciam o desempenho motor e as habilidades motoras dos indivíduos desde o período neonatal até a velhice. Como um produto, o desenvolvimento motor pode ser considerado como descritivo ou normativo, sendo analisado por fases (período neonatal, infância, adolescência, idade adulta) que refletem o particular interesse do pesquisador.

A distinção entre o desenvolvimento motor como processo e como produto enriquece a compreensão, permitindo que seja interpretado descritiva ou normativamente. A análise descritiva destaca as características específicas de cada fase do desenvolvimento motor, enquanto a abordagem normativa possibilita a avaliação em termos de padrões esperados em diferentes estágios da vida. A classificação em estágios (período neonatal, infância, adolescência, idade adulta) propõe uma estrutura que se alinha aos interesses particulares dos pesquisadores, viabilizando uma exploração aprofundada em domínios de relevância específica.

Dessa forma, entende-se que estudar o desenvolvimento motor na infância é extremamente importante devido ao seu papel central no desenvolvimento integral da

criança.

É necessário focar a criança, pois, enquanto são necessários cerca de vinte anos para que o organismo se torne maduro, autoridades em desenvolvimento da criança concordam que os primeiros anos de vida, do nascimento aos seis são anos cruciais para o indivíduo (Tani *et al.*, 1988, p. 65).

Acredita-se ser essencial também, aprofundar os estudos em relação as fases do desenvolvimento motor, pois este proporciona uma compreensão abrangente e estruturada das etapas pelas quais os indivíduos passam na aquisição e aprimoramento de habilidades motoras. “Não se pode negligenciar o movimento, considerando-o apenas como medida, mas, sim, reconhecer a importância do movimento e as características que ele adquire com o passar do tempo” (Tani *et al.*, 1988, p. 67).

Sendo assim, “com base na sequência de desenvolvimento, Harrow (1983), elaborou uma taxionomia para o domínio motor que apresenta os seguintes níveis (Harrow, 1983 *apud* Tani *et al.*, 1988, p. 67):

Movimentos reflexos: respostas automáticas e involuntárias que permitem, em primeiro lugar, a sobrevivência do recém-nascido e, em segundo lugar a interação do bebê com o ambiente, o que caracterizará, no futuro, atos voluntários, como no caso dos reflexos de preensão, tônico do pescoço etc.
Habilidades básicas: atividades voluntárias que permitem a locomoção e manipulação em diferentes situações, caracterizadas por uma meta geral, servindo de base para aquisição futura de tarefas mais complexas, como andar, correr, saltar, arremessar, chutar, etc.

Habilidades específicas: atividades motoras voluntárias mais complexas e com objetivos específicos como a cortada no voleibol, o chute no futebol, o arremesso à cesta e a bandeja no basquetebol.

Comunicação não-verbal: atividades motoras mais complexas, organizadas de maneira que a qualidade dos movimentos apresentados permita a expressão como na dança, ginástica rítmica desportiva, a até mesmo ginástica olímpica.

Assim sendo, o planejamento de Educação Física deve ser sensível à progressão natural do desenvolvimento motor dos alunos, garantindo que as atividades propostas se alinhem com as diferentes fases descritas.

Essa abordagem contribui para a eficácia do ensino, proporcionando uma experiência educacional mais enriquecedora e adequada ao estágio de desenvolvimento de todos os alunos. Diante disso, “A Educação Física adquire um papel importantíssimo à medida em que ela pode estruturar o ambiente adequado para a criança, oferecendo experiências resultando numa grande auxiliar e promotora do desenvolvimento” (Tani *et al.*, 1988, p. 73).

2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC (Brasil, 2018)

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) define os direitos de aprendizagens de todos os alunos da Educação Básica, no sentido que os estudantes em território nacional apresentam uma grade similar para as várias áreas do conhecimento. Os currículos de todas as escolas (públicas e privadas) devem ter a BNCC (Brasil, 2018) como referência.

Segundo Heleno (2017), a BNCC (Brasil, 2018) considera o projeto neoliberal da sociedade moderna, bem como a mundialização do capital. Para a estudiosa, as políticas educacionais, utilizadas na BNCC correspondem a uma crise capitalista no sistema de produção, já que apontam para a concepção de uma cidadania burguesa.

A BNCC (Brasil, 2018) começou a ser discutida em 2015 e foi debatida ao longo de diversos governos, abrangendo diversas gestões, é obrigatória para todo o território nacional, apesar das diferentes regiões terem a qualidade e a liberdade de escolherem seus processos educacionais.

Segundo Betti (2018, p. 157)

Na versão final da BNCC-EF foram excluídas a maior parte das frases que nas versões anteriores tratavam de uma abordagem histórico-política da Educação Física, as quais poderiam dar mais pistas sobre qual concepções de ser humano, sociedade, educação e escola a guiaram.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 213) a Educação Física é o componente curricular que aborda “as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história”. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2018, p. 213).

No que se refere à atuação do profissional de Educação Física, a BNCC (Brasil, 2018) confere para o ensino unidades temáticas, que incluem brincadeiras e jogos e que estimulem questões de nossa cultura de matriz africana ou indígena, esportes de diversas modalidades, ginásticas, danças e lutas, práticas corporais de aventura. Tais unidades temáticas visam desenvolver habilidades e competências nas aulas de Educação Física.

Na BNCC, as unidades temáticas de **Brincadeiras e jogos**, **Danças** e **Lutas** estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial). Em **Ginásticas**, a organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em **Esportes**, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação), enquanto **Práticas corporais de aventura** se estrutura nas vertentes urbana e na natureza (Brasil, 2018, p. 219).

Os estudos mais recentes sobre a atuação do professor demonstra a importância das práticas e transformações das práticas profissionais. Para Nuñez e Ramalho (2002, p. 1):

As novas competências profissionais dos professores que emergem das Reformulações Curriculares exigem a busca de referências que possam nortear os processos formativos dos docentes, no contexto dos Programas de Desenvolvimento Profissional, que assumem os coletivos de professores face aos novos desafios profissionais.

Perante o exposto, a BNCC (Brasil, 2018), para aumentar a flexibilidade na delimitação dos currículos e propostas curriculares, tendo em vista a adequação às realidades, da Educação Física para os anos iniciais do ensino fundamental, indica unidades temáticas organizadas em dois blocos (1º e 2º anos; 3º ao 5º ano), que se referem aos seguintes objetos de conhecimento em cada unidade temática, conforme consta na figura 4.

Figura 4 - Proposta da BNCC (2018) para a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: unidades temáticas e objetos de conhecimento

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

Fonte: Brasil (2018, p. 225).

A BNCC (Brasil, 2018) como um documento de caráter normativo, define-se como um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para todo o estudante brasileiro. Na BNCC (Brasil, 2018), a competência é definida como a mobilização de conhecimentos, conceitos, procedimentos e habilidades que regulam a aprendizagem e o desenvolvimento.

A BNCC (Brasil, 2018) reconhece que devem ser reafirmados valores nacionais e ações devem ser estimuladas, a fim de que contribuam para a transformação da sociedade, agendada à Organizações das Nações Unidas de 2030.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 224) os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental

[...] possuem modos próprios de vida e múltiplas experiências pessoais e sociais, o que torna necessário reconhecer a existência de infâncias no plural e, conseqüentemente, a singularidade de qualquer processo escolar e sua interdependência com as características da comunidade local. É importante reconhecer, também, a necessária continuidade às experiências em torno do brincar, desenvolvidas na Educação Infantil. As crianças possuem conhecimentos que precisam ser, por um lado, reconhecidos e problematizados nas vivências escolares com vistas a proporcionar a compreensão do mundo e, por outro, ampliados de maneira a potencializar a inserção e o trânsito dessas crianças nas várias esferas da vida social.

Além disso, as crianças precisam vivenciar ritmos, balanços, fluxos, interações e brincadeiras. Crianças menores devem aprender a deslocar o seu corpo, com noções de frente, alto, trás, capazes de desenvolver brincadeiras dessa natureza. A ampliação e o desenvolvimento de atividades manuais, como pintar, rasgar, folhear estabelecem uma relação interessante entre a criança e um segundo objeto no mundo.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018) deve-se entender a Educação Física a partir de um trabalho que promova a continuidade em relação aos anos iniciais do ensino fundamental. Isto porque pode-se afirmar que:

Na BNCC, cada uma das práticas corporais tematizadas compõe uma das seis **unidades temáticas** abordadas ao longo do Ensino Fundamental. Cabe destacar que a categorização apresentada não tem pretensões de universalidade, pois se trata de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das (e as fronteiras entre as) manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar (Brasil, 2018, p. 214).

A BNCC (Brasil, 2018) ressalta a importância da Educação Física no desenvolvimento psicomotor das crianças, ou seja, o aprimoramento das habilidades motoras, coordenação motora fina e grossa, equilíbrio, ritmo, entre outras. Além disso, a disciplina também contribui para a formação e consolidação de hábitos saudáveis,

estimulando a prática de atividades físicas regulares desde cedo (Brasil, 2018).

Outro aspecto abordado pela BNCC (Brasil, 2018) é a importância da Educação Física no desenvolvimento social e emocional das crianças. Através das atividades físicas, as crianças têm a oportunidade de vivenciar situações de cooperação, respeito mútuo, autonomia, disciplina e superação de desafios. Essas experiências contribuem para a formação do caráter e da personalidade dos alunos desde a Educação Infantil.

A BNCC (Brasil, 2018) também destaca a importância da diversidade de conteúdos e práticas na Educação Física. Os alunos devem ter a oportunidade de experimentar diferentes modalidades esportivas, jogos, danças, brincadeiras, atividades aquáticas, entre outros. Isso permite que as crianças ampliem seu repertório motor e conheçam diferentes possibilidades de movimento, além de desenvolverem a criatividade e a imaginação (Brasil, 2018).

É fundamental destacar que a estruturação das unidades temáticas se fundamenta na compreensão de que a dimensão lúdica permeia todas as práticas corporais, mesmo que esta não constitua a finalidade da disciplina de Educação Física na escola (Brasil, 2018).

Além disso, é importante ressaltar a importância de considerar não apenas o aspecto lúdico, mas também as complexas interações de regras, códigos e significados que enriquecem a vivência corporal dos alunos e promovem uma ampla compreensão das práticas corporais (Brasil, 2018).

A BNCC (Brasil, 2018, p. 220-222) em relação a especificação das habilidades destaca e prioriza oito dimensões do conhecimento, sendo: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário.

Desse modo, é fundamental destacar que as dimensões do conhecimento apresentadas não seguem uma hierarquia fixa ou uma ordem sequencial obrigatória no desenvolvimento do trabalho didático. Cada dimensão demanda abordagens distintas e níveis variados de complexidade para adquirir relevância e significado. A flexibilidade para explorar essas dimensões de forma adaptativa, considerando o contexto educacional e as necessidades dos alunos, é essencial para a abordagem pedagógica na Educação Física escolar (Brasil, 2018).

Segundo Barroso e Darido (2009), na Educação Física escolar, é importante ir além do ensino de habilidades motoras e gestos técnicos, faz-se necessário,

analisar as propostas metodológicas e suas interfaces com as dimensões dos conteúdos, a fim de enriquecer o conhecimento dos alunos sobre o esporte.

Embora os autores se refiram ao ensino do esporte, os apontamentos em relação as dimensões dos conteúdos cabem para os demais conhecimentos da Educação Física escolar.

Barroso e Darido (2009, p. 282) evidenciam que:

[...] as propostas metodológicas para o ensino [...] no ambiente escolar, discutindo as interfaces com as dimensões dos conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal) [...] tem como principal base autores espanhóis, como Zabala (1998) e Coll *et al.* (2000), sendo que as primeiras obras estruturadas nesta perspectiva no Brasil ocorreram por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais [...]. Estes documentos surgiram como uma proposta de aplicação dos conteúdos nas suas três dimensões, servindo como referência para a Educação Física [...] e aos demais componentes curriculares inseridos no âmbito escolar.

Para o ensino da Educação Física escolar as três dimensões dos conteúdos deveriam ser consideradas. A dimensão conceitual contempla a abstração comum de fatos distintos, a formulação de ideias por meio de palavras, definição, caracterização, os conceitos. A dimensão procedimental refere-se as habilidades, métodos, estratégias, o saber fazer. A dimensão atitudinal refere-se aos valores, as regras e normas, as atitudes.

Os conteúdos conceituais e procedimentais mantêm uma grande proximidade, na medida em que o objeto central da cultura corporal de movimento gira em torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo. Incluem-se nessas categorias os próprios processos de aprendizagem, organização e avaliação. Os conteúdos atitudinais apresentam-se como objetos de ensino e aprendizagem, e apontam para a necessidade de o aluno vivenciá-los de modo concreto no cotidiano escolar, buscando minimizar a construção de valores e atitudes por meio do currículo oculto (Brasil, 1998, p. 19).

Barroso e Darido (2009, p. 283) destacam que: “Diferentemente da maioria das disciplinas - concentradas na dimensão conceitual dos conteúdos - a Educação Física escolar apresentou e apresenta uma tendência a enfatizar a dimensão procedimental”.

Barroso e Darido (2009), apresentam uma aproximação das ideias em relação à dimensão atitudinal para o ensino do esporte, direcionando a prática docente para a formação dos alunos, que deve buscar constantemente o exercício da cidadania. “Não obstante, sentimos falta de uma melhor estruturação referente aos procedimentos pedagógicos para trabalhar estes temas” (Barroso; Darido, 2009, p.

287). No que diz respeito a dimensão conceitual, os autores identificam certa carência tanto na identificação do que deve ser ensinado como no desenvolvimento dos conteúdos na dimensão conceitual do esporte na Educação Física escolar, e evidenciam

[...] a necessidade de haver uma maior abrangência de assuntos a serem discutidos e estratégias metodológicas, como, por exemplo, proporcionar aos alunos um melhor entendimento das mudanças e evoluções das modalidades esportivas, reflexão sobre questões como as relações do esporte com a sociedade, interferência da mídia nas regras de determinadas modalidades, surgimento de novos jogos (vôlei de areia, futebol de areia, basquetebol de rua, etc.) a partir de certas modalidades esportivas, diferentes objetivos da utilização do esporte praticado em distintos cenários como o esporte praticado na escola, esporte profissional e esporte recreacional, tudo isso vinculado à dimensão conceitual (Barroso; Darido, 2009, p. 288).

Destaca-se a importância de considerar as interfaces com as dimensões dos conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal) no desenvolvimento dos conhecimentos nas aulas de Educação Física, objetivando práticas pedagógicas significativas, contextualizadas e inclusivas.

Neste estudo, é fundamental considerar as análises críticas que os pesquisadores têm realizado sobre a BNCC (Brasil, 2017, 2018), entre os quais Neira (2018)⁵ que destaca as incoerências e inconsistências da Educação Física no documento.

De acordo com Neira (2018) a concessão de atenção exagerada às práticas corporais, com argumentos infundados, sugere a ausência de criticidade e o afastamento do debate atual da área. Nas palavras de Neira (2018, p. 219) a BNCC

Apesar de conceder uma atenção exagerada às práticas corporais, os argumentos são inconsistentes. O discurso inicia bem ao posicionar a educação física como componente que as tematiza 'em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história' [...], reforça essa ideia ao sugerir que as práticas corporais sejam abordadas 'como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório', mas escorrega logo em seguida ao estruturá-las, essencializá-las e fixar os seus significados [...].

Dessa forma, “[...] um documento que se pretende abrangente e integrador não poderia determinar fronteiras na definição dos temas a serem estudados” (Neira, 2018, p. 219).

Para Neira (2018, p. 219)

⁵ Neira (2018) faz as críticas a BNCC referindo-se à publicação de 2017 do documento.

Esse é o preço que o documento paga pela carência de um referencial sólido e atual. Se o intento da educação física na área das linguagens é tematizar as práticas pedagógicas corporais espera-se que o cidadão projetado seja capaz de ler e analisar a ocorrência social das brincadeiras, danças, lutas esportes e ginásticas, reconhecer suas múltiplas significações e reconstruí-las de maneira crítica. Paradoxalmente, segundo o discurso oficial [...], outras práticas corporais não poderão ser estudadas na escola, dado que escapam aos parâmetros estipulados pela BNCC ao abarcar significados do âmbito profissional, performativo e religioso.

Neira (2018, p. 219) se posiciona criticamente também em relação à organização do documento, que apresenta, segundo ele, uma “variação dos critérios para definir os objetos de conhecimento”, o que indica outra inconsistência. De acordo com o autor:

Além de dificultar a compreensão da proposta por parte de quem deverá implantá-la, essa opção contribui para fixar significados às unidades temáticas, reduzindo o espaço de negociação cultural [...]. Partindo do princípio que qualquer critério para definir os objetos de conhecimento pode ser questionado, diversificá-lo sem esclarecer, justificar ou fundamentar as escolhas pode ser comprometedora (Neira, 2018, p. 219).

Nesse sentido, “No terreno das incoerências se sobressai a desconexão entre o currículo proposto e a concepção de educação física anunciada. Nada mais contraditório que o caráter instrumental e funcionalista materializado no peso concedido às habilidades cognitivas” (Neira, 2018, p. 222).

Diante de todos esses aspectos, a BNCC (Brasil, 2017) propõe ao professor uma direção contrária àquela que a Educação Física contemporânea tem seguido. “Se por um lado é possível responsabilizar a pressa, por outro, o fortalecimento da dimensão técnica somado à ausência da crítica leva à conclusão que a BNCC não passa de mais uma investida dos setores conservadores” (Neira, 2018, p. 222).

Nessa direção Farias e Caetano (2021, p. 387), se posicionam criticamente em relação a BNCC e afirmam:

A Base Nacional comum curricular foi pensada e construída a partir de ideias ligadas ao mercado de soluções educativas e não da educação. A rede de influências que se formou na construção da BNCC vem do empresariado, estruturado para desenvolver metas para a educação, monitorando o desempenho das escolas através de um sistema gerencial próprio das instituições privadas. Tais ações, de cunho mercadológico, visam salvar a educação através de uma construção hegemônica onde a educação pública é invadida por iniciativas privadas.

De acordo com Farias e Caetano (2021, p. 387), o texto da BNCC (Brasil, 2018) representa uma política educacional que partilha da mesma vertente situada no contexto de influências, fundamentadas “nos discursos da eficiência e

desenvolvimento das competências com foco nas avaliações internacionais”. As autoras constataram um vasto material nas primeira e segunda versões do documento, referente à Educação Física, o qual “pode servir de base para as compreensões do que está no documento”. Destacam “que uma análise crítica acerca do material é fundamental relacionando ao contexto da prática (escola), respeitando individualidades das escolas e saberes docentes” (Farias; Caetano, 2021, p. 387, 388).

Para Farias e Caetano (2021, p. 388), a BNCC (Brasil, 2018) deve ser utilizada apenas como referência na elaboração dos currículos escolares, os professores devem ser os principais representantes na construção de novos documentos, considerando o que está posto até então, pois pode ser indicio “para discussão de currículos e projetos pedagógicos coerentes com cada realidade”.

Dessa forma, defende-se a importância de uma revisão cuidadosa dos conteúdos da BNCC (Brasil, 2018) Educação Física, visando garantir a clareza, coerência e adequação dos objetivos e diretrizes para a disciplina.

Betti (2018) também se posiciona sobre a versão final BNCC (Brasil, 2018) Educação Física para o ensino fundamental, afirma que o documento apresenta menos virtudes, os mesmos defeitos, destaca que:

[...] é preciso ter claro, em primeiro lugar, que a Base Nacional Comum Curricular - Educação Física (BNCC-EF) não é, a rigor, um currículo. Um currículo demanda explicitar PORQUÊ (finalidades/objetivos), O QUE (conteúdo), COMO (método) QUANDO (distribuição no tempo) e PARA QUEM (sujeitos da aprendizagem). Um currículo não é apenas uma listagem de conteúdos e objetivos (Betti, 2018, p. 156).

O autor evidencia que a inclusão da Educação Física na área de Linguagens é uma concepção relativamente nova teoricamente, pois anteriormente já havia sido feita nos PCN ensino médio (Brasil, 2000), sendo estendida para toda a educação básica em um documento federal, a BNCC (Betti, 2018, p. 157-158).

Betti (2018) faz alguns apontamentos em relação ao que ele denomina de defeitos que a BNCC-EF apresenta, sendo entre outras: a justaposição de critérios diferentes, e até arbitrários, para a classificação das unidades temáticas; as deficiências de redação das habilidades em relação a utilização dos verbos, que podem gerar dificuldades de operacionalização, ocasionando diversas interpretações, bem como de práticas pedagógicas; a falta de uma progressão da dificuldade/complexidade das habilidades ao longo dos ciclos escolares (Betti, 2018,

p. 163, 167, 168).

Em relação a forma com que as habilidades foram redigidas, o autor percebe algumas contradições, afirma que muitas indicam mais de uma

[...] habilidade ou objetivo de aprendizagem na mesma redação, e poderiam ser desdobradas. Em muitas, os verbos utilizados podem dar margem a interpretações bem diferentes para o direcionamento das práticas pedagógicas como: viabilizar, superar, recriar, dentre outros. Há verbos que poderiam ser considerados sinônimos (propor-produzir-elaborar-formular; usar-utilizar) cujos significados têm diferenças sutis no contexto das Habilidades em que aparecem. Há verbos que a rigor se referem a estratégias de ensino, e não caracterizam objetivos de aprendizagem (por exemplo: praticar, divulgar, discutir, verificar) (Betti, 2018, p. 166).

Nesse sentido, o verbo experimentar ganha destaque, sendo “o segundo mais utilizado na redação das Habilidades (11,46% do total), é problemático, porque não se trata exatamente de uma competência geral e muito menos de uma habilidade”. O termo experimentação relaciona-se a uma das oito dimensões do conhecimento propostas, sendo estipulada como vivência corporal (Betti, 2018, p. 166, 167).

Ora, no sentido de ‘vivencia’, da ‘experimentação’ não necessariamente decorre aprendizagem. ‘Experimentar’ parece muitas vezes ser usado na BNCC-EF no sentido comum de experimentar algo pela primeira vez (como quando se fala ‘experimentar um alimento’ ainda desconhecido para mim). Aliás, a categoria ‘Experiência’ é central do ponto de vista teórico na BNCC-EF, mas fica semioculta (Betti, 2018, p. 167).

Portanto, corrobora-se com o autor, para a necessidade de uma compreensão mais aprofundada e crítica do papel da “experimentação” no contexto da BNCC (Brasil, 2018) Educação Física, especialmente no que se refere à efetivação do processo ensino e aprendizagem.

Betti (Brasil, 2018, p. 156) critica de forma contundente a BNCC (2018) e se posiciona dizendo:

[...] não tenho dúvida que sua finalidade última é viabilizar o estabelecimento de uma ‘métrica’ para a avaliação (quantitativa) em larga escala do rendimento escolar d@s estudantes, de modo a facilitar a ‘terceirização’ das escolas públicas, alimentar o volumoso mercado de publicações didáticas e paradidáticas, e induzir assessorias pedagógicas para os estados e municípios. Tudo capitaneado pela iniciativa privada, porém bancado na maior parte, direta ou indiretamente, com recursos públicos.

Impolcetto e Moreira (2023, p. 7) concordam que as críticas feitas a BNCC (Brasil, 2018), são coerentes, pois deixa muitas dúvidas, mas destacam ser “necessário reconhecer que, ainda assim, a presença da Educação Física na BNCC é fundamental para seu reconhecimento no contexto escolar, bem como a sua

manutenção no currículo”.

Impolcetto e Moreira (2023, p. 7) evidenciam que a Educação Física obteve o patamar de componente curricular, a partir da promulgação da LDBN nº 9394/1996 (Brasil, 1996), mas que concomitantemente travou-se uma luta em defesa de sua permanência e valorização como disciplina, pauta sempre presente nas reformas curriculares. Os autores fazem menção aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1997), destacam que estes “foram os primeiros documentos federais a apresentarem para a comunidade escolar o papel e objetivo da Educação Física na escola, a BNCC (BRASIL, 2018), vem cancelar essa presença e função” (Impolcetto; Moreira, 2023, p. 7).

Corroborar-se com Neira (2018) sobre as discrepâncias e fragilidades teóricas que a BNCC (Brasil, 2017, 2018) apresenta. Assim, destaca-se o distanciamento da Educação Física escolar em relação: a ausência de criticidade; a diversidade cultural do país; a contemporaneidade, relevância e significado dos conhecimentos; e a secundarização do papel do professor na elaboração do planejamento.

Concorda-se com Impolcetto e Moreira (2023, p. 7-8), sobre a resposta - “depende” -, em relação a BNCC (Brasil, 2018) ser considerada um “divisor de águas” para a Educação Física escolar, os autores justificam dizendo:

[...] o olhar individual pode dirigir para uma resposta negativa ou positiva, de acordo com o lugar que se ocupa para responder e da perspectiva de Educação Física que se tem. O fato é, que após mais de 20 anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que também recebeu uma ‘enxurrada’ de críticas à época, a Educação Física se mantém presente como componente curricular na BNCC, ocupando seu espaço, para alguns, incipiente, quase invisível e, para outros, a presença é fundamental para discutirmos ‘de dentro’ o real lugar da Educação Física no processo de escolarização de crianças e jovens (Impolcetto; Moreira, 2023, p. 7-8).

Impolcetto e Moreira (2023, p. 8-9) apontam alguns desdobramentos decorrentes da inclusão da Educação Física na BNCC (Brasil, 2018), sendo: a indicação do que deve ser ensinado aos alunos no ensino fundamental, como um direito de aprendizagem; apresenta-se pela primeira vez uma sistematização da disciplina; destacam que com “o lançamento da 3ª versão da BNCC em abril de 2017, pela primeira vez na história, a Educação Física foi incluída no edital 01/2017 – CGPLI [...], para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o ano letivo de 2019 [...]”, referente ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), foram aprovadas quatro obras para a disciplina. Os autores evidenciam que a partir da inclusão a Educação Física no edital de 2017, a disciplina esteve inclusa em todos

os editais (Impolcetto; Moreira, 2023, p. 9).

Os referidos autores concluem

[...] que para o momento histórico atual, a presença da Educação Física se faz necessária na BNCC, no sentido de avançarmos na justificativa e manutenção da disciplina na estrutura curricular brasileira, buscarmos avanços e a superarmos os limites (Impolcetto; Moreira, 2023, p. 1).

A Educação Física está presente nos currículos escolares nos estados e municípios, desse modo é fundamental considerar neste estudo os principais aspectos dos documentos que fundamentam a Educação Física escolar no município de Ponta Grossa/PR, campo desta pesquisa, os Referenciais Curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental (Ponta Grossa, 2020b).

2.3 OS REFERENCIAIS CURRICULARES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (Ponta Grossa, 2020b)

De acordo com os Referenciais Curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental (Ponta Grossa, 2020b), a Educação Física busca promover uma abordagem crítica e reflexiva, valorizando o desenvolvimento integral dos alunos, indo além do simples movimento pelo movimento.

Dentro da área de linguagens na BNCC (Brasil, 2017), conforme destaca o mesmo documento (Ponta Grossa, 2020b), a Educação Física escolar permite que os alunos vivenciem o universo cultural, dinâmico e diversificado das práticas corporais. Portanto, é essencial que as aulas de Educação Física proporcionem experiências que englobem os aspectos motores, sociais e emocionais das crianças. Dessa forma, as práticas corporais garantem aos alunos um conjunto de conhecimentos que ampliam sua consciência sobre os movimentos, promovendo cuidados consigo mesmos e com os outros, além de desenvolver sua autonomia para a apropriação e utilização da cultura corporal.

Os conhecimentos das práticas corporais, afirma, ainda, este documento (Ponta Grossa, 2020b), as experiências estéticas, emocionais, lúdicas e competitivas orientam as práticas pedagógicas, permitindo que os alunos experimentem e analisem diferentes formas de expressão, possibilitando sua participação autônoma em contextos de lazer e saúde.

A BNCC (Brasil, 2017), apresenta três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: o movimento corporal como elemento essencial, a organização

interna pautada por uma lógica específica e o produto cultural relacionado ao lazer/entretenimento e/ou ao cuidado com o corpo e a saúde. O documento pedagógico que orienta o ensino de Educação Física no município de Ponta Grossa-PR (Ponta Grossa, 2020b) considera, também, estas três dimensões.

Os Referenciais Curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental (Ponta Grossa, 2020b), no que diz respeito a estas unidades, afirma que a unidade de jogos e brincadeiras tem como principal objetivo a valorização do ato de brincar. A partir desse ato lúdico, são criadas formas de organização no tempo e espaço, que podem ser discutidas e vivenciadas pelos alunos.

A unidade temática de ginástica, evidencia o mesmo documento (Ponta Grossa, 2020b), é a mais diversificada em termos de conteúdo. Ela é dividida em ginástica de condicionamento físico, que trabalha práticas corporais para melhorar a qualidade de vida e o rendimento individual; ginástica de conscientização corporal, que é voltada para o conhecimento do próprio corpo e para a percepção corporal; e ginástica circense, que é uma ginástica sem caráter competitivo, com elementos acrobáticos e expressivos do corpo humano. A unidade temática de esportes é a mais popular e difundida.

Os esportes são identificados pelas regras estabelecidas por federações e confederações esportivas. A BNCC (Brasil, 2017) adota a divisão dos esportes segundo o Comitê Olímpico Internacional - COI. Na Educação Física, os esportes são trabalhados e divididos em trimestres, de acordo com sua categoria. É importante ressaltar que, mesmo dentro das regras estabelecidas, um jogo realizado por duplas na escola, utilizando uma bola e balizas adaptadas, ainda é considerado futebol. Na dança, exploram-se práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, integrados ou não as coreografias, com passos e evoluções específicas. O estudo das danças começa com as danças comunitárias e regionais incluindo também as danças indígenas e de matriz africana.

Para concluir, quanto à unidade temática de lutas, o documento do município de Ponta Grossa-PR (2020b), em consonância, sempre, com a BNCC (Brasil, 2017), afirma que essa unidade se concentra em disputas corporais com base em jogos de oposição, como judô, esgrima escolar, taekwondo e sumô. Nessa unidade, são explorados aspectos das lutas regionais, como a capoeira, e das lutas de matriz indígena e africana, como a luta da tribo Huka Huka, conhecida como "briga de galo" na Educação Física. Essa unidade temática é especialmente importante para

trabalhar conceitos como não violência e a diferença entre brigas e modalidades esportivas de lutas, especialmente com alunos em situações de vulnerabilidade social. De acordo com o documento do município de Ponta Grossa-PR (2020b), do ensino fundamental fazem parte dois ciclos, o primeiro corresponde aos anos iniciais e o segundo aos anos finais. Esta pesquisa trata, especificamente do primeiro ciclo, os anos iniciais do ensino fundamental. Destaca-se que o documento do município de Ponta Grossa-PR (2020b), em relação ao ensino de Educação Física para este ciclo indica que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental têm maneiras próprias de viver experiências pessoais e sociais.

O planejamento é fundamental para organizar, desenvolver e avaliar as práticas pedagógicas que permeiam o processo de ensino aprendizagem. O “processo de elaboração do planejamento de aula precisa ser compreendido pelo (a) professor (a) como um instrumento que organiza o seu fazer docente e o auxilia na reflexão e avaliação da sua prática pedagógica” (Ponta Grossa, 2020b, p. 35).

A Educação Física na etapa de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, deve considerar os conhecimentos prévios das crianças sobre suas culturas locais e regionais. O professor deve elaborar e enriquecer as práticas pedagógicas através de métodos de ensino que atendam aos objetivos de aprendizagem estabelecidos. Os jogos, brincadeiras e ginásticas são as principais unidades temáticas no currículo da Educação Física nesse ciclo. Os jogos são vistos como ferramentas essenciais de aprendizagem, pois envolvem ludicidade e possibilidades de mudanças e adaptações das regras (Ponta Grossa, 2020b).

O planejamento adequado dos jogos e brincadeiras permite que o professor atenda às necessidades e desafios diferentes de cada aluno e turma. O trabalho docente durante o ciclo de alfabetização deve proporcionar aos alunos a experiência de vivenciar diferentes jogos, danças e brincadeiras da cultura popular, além de introduzir os esportes de marca e precisão e os conhecimentos iniciais sobre ginástica. Isso deve ser feito levando em consideração as três dimensões do conhecimento: conceitual, procedimental e atitudinal (Ponta Grossa, 2020b).

Sobre a avaliação o referido documento (2020b) destaca que a mesma “deve servir de ponto de partida para tomada de novas decisões sobre a aprendizagem do educando, como também refletir sobre a forma de ensinar, com o propósito de levar o aluno a atingir os objetivos definidos” (Ponta Grossa, 2020b, p. 39). O processo de

avaliação da aprendizagem deve ser constante e progressivo, refletindo de maneira abrangente o desempenho integral do aluno ao longo do processo educacional. O professor deve empregar uma variedade de ferramentas para avaliar o desempenho dos alunos, utilizando instrumentos⁶ que forneçam informações que permitam analisar o nível de aprendizado alcançado pelos alunos ao longo do processo (Ponta Grossa, 2020b).

Como resultados dessas avaliações, as quais são realizadas trimestralmente, o professor conseguirá verificar em que nível de aprendizagem se encontram os alunos.

Nível (1) - consideram-se objetivos não dominados (C): os alunos têm domínio insuficiente dos objetos de conhecimento (conteúdo) do ano em que estão;

Nível (2) – considera-se em processo de aprendizagem (B): os alunos têm apenas domínio mínimo dos objetos de conhecimento (conteúdo) do ano que estão;

Nível (3) – considera-se objetivo dominado (A): os alunos têm domínio pleno dos objetos de conhecimento (conteúdo) do ano em que estão;

Nível (4) – considera-se aprendizagem além das expectativas (A+ com registros das observações a respeito destas aprendizagens no Parecer do Aluno): o aluno apresenta domínio superior ao dos conhecimentos exigidos para o ano em que estão (Ponta Grossa, 2020b, p. 43-44).

Dessa forma, acredita-se que ao identificar o nível de aprendizagem de cada aluno, os professores podem oferecer suporte adicional para aqueles que estão enfrentando dificuldades, ao passo que podem desafiar e estimular os alunos que demonstram um domínio mais avançado dos conteúdos. Isso contribui para a promoção de um ensino mais inclusivo, atendendo às necessidades individuais de cada aluno.

Para a avaliação dos alunos, o professor deverá ter como eixo, os objetivos explicitados no planejamento de ensino dos objetos de conhecimento (conteúdos) dos componentes curriculares de cada área do conhecimento, em diferentes situações de aprendizagem, respeitando as diferenças individuais dos alunos, do grupo onde estão inseridos e o próprio contexto (Ponta Grossa, 2020b, p. 41).

⁶ Alguns dos instrumentos que podem ser empregados incluem: Prova escrita e oral para a disciplina de Educação Física; Provas práticas, que podem envolver a demonstração de habilidades motoras e participação em atividades físicas e esportivas; Fichas de registros e acompanhamento individual do componente curricular de Educação Física; Portfolios individuais, nos quais os alunos podem registrar suas experiências, reflexões e aprendizados relacionados à prática de atividades físicas; Registro sobre a influência leitora dos alunos, quando aplicável à disciplina de Educação Física; Observação diária dos alunos durante as atividades físicas e esportivas, incluindo reflexões realizadas no planejamento das aulas; Discussão de temas previamente estudados, relacionados à teoria e prática da Educação Física; Relatórios de aulas práticas, visitas e passeios relacionados à disciplina; Registros visuais e audiovisuais de atividades dos alunos, como forma de documentar o desempenho e a participação nas atividades físicas e esportivas (Ponta Grossa, 2020b, p. 42).

Feitas estas considerações sobre o ensino de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo a partir do que dizem os documentos pedagógicos em nível federal, estadual e municipal, na sequência aborda-se sobre as contribuições da abordagem desenvolvimentista para práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física escolar (Gallahue; Donnelly, 2008; Tani *et al.*, 1988; Tani, 2008; Tani, 2011).

2.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA

Neste tópico apontam-se os pressupostos e fundamentos da Educação Física numa abordagem desenvolvimentista (Gallahue; Donnelly, 2008; Tani *et al.*, 1988; Tani, 2008; Tani, 2011). A sua finalidade é descrever a abordagem desenvolvimentista e aponta-la como elemento para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas para a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Inicialmente faz-se necessário indicar o entendimento sobre prática pedagógica, com a qual corroboramos com Veiga (1992, p. 16) para quem a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]”.

A prática pedagógica inclusiva deve ser efetivada no sentido de propiciar o ensino e aprendizagem a todos, com conteúdos organizados de forma sistematizada e progressiva e aulas planejadas de acordo com as especificidades das turmas e alunos. Os saberes devem ser mediados, possibilitando assim o entendimento das diversas manifestações culturais, através de atividades diversificadas e prazerosas.

Acredita-se que a Educação Física Desenvolvimentista pode possibilitar uma abordagem pedagógica que se alinha com a promoção da inclusão, reconhecendo a importância de atender às diversas necessidades dos alunos.

Gallahue e Donnelly (2008) enfatizam o papel do desenvolvimento motor como base para uma prática inclusiva em Educação Física. Ao reconhecer e respeitar os distintos estágios de desenvolvimento motor de cada aluno, os professores podem modificar as estratégias pedagógicas para atender as necessidades individuais, promovendo assim a participação e o êxito de todos.

A Educação Física desenvolvimentista é fundamental para o desenvolvimento

integral das crianças, pois “as atividades de movimento que as crianças executam em programas de Educação Física na abordagem desenvolvimentista corresponde ao seu nível de aprendizado da habilidade motora” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 12).

O principal conceito da Educação Física desenvolvimentista é o de apropriação individual, que “Baseia-se na proposição central de que cada criança tem seu próprio *timing* e padrão de crescimento e desenvolvimento” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 12). Essa abordagem contribui para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, personalizadas e alinhadas com o desenvolvimento integral de cada criança.

Para Gallahue e Donnelly (2008, p. 13) a “Apropriação por faixa etária é importante no programa de Educação Física Desenvolvimentista, mas é secundária em relação à Apropriação individual”. Assim, Gallahue e Donnelly (2008) ressaltam que o currículo desenvolvimentista é influenciado pela idade cronológica e pelo nível escolar.

O processo de desenvolvimento desloca-se do simples ao complexo e do geral ao específico, conforme os indivíduos esforçam-se para aumentar sua competência nos domínios motor, cognitivo e afetivo do comportamento humano. Como resultado, os padrões de comportamentos que emergem parecem guiar a seleção das experiências de inclusão em relação a situações específicas de movimento (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 13).

Por esta razão, os autores afirmam que cada criança apresenta características únicas quando se trata de aderir aos padrões habituais de comportamento que normalmente são previstos em suas respectivas faixas etárias. “Algumas têm necessidades especiais que requerem modificações significantes do programa ao passo que outras podem ser prosperamente acomodadas através da atenção cuidadosa ao conceito de apropriação individual” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 13).

É importante destacar que o programa de Educação Física Desenvolvimentista não deve ser considerado como um mero período de brincadeira ou recreio (Gallahue; Donnelly, 2008).

Pelo contrário, é um laboratório de aprendizado no qual as crianças aprendem a mover-se e aprendem através do movimento, através da execução de atividades baseadas nos princípios saudáveis de desenvolvimento infantil, vinculados às suas próprias necessidades, interesses e habilidades únicas (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 13).

Dessa forma, as crianças não apenas se envolvem em movimentos, mas

também se desenvolvem durante esse processo. Assim sendo, o movimento é considerado uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral.

Na abordagem da Educação Física Desenvolvimentista, se reconhece a importância de ir além do simples ensino de habilidades físicas, mas sim promover uma educação que considere os domínios do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo-social dos alunos. Segundo Gallahue e Donnelly, (2008, p. 13), “Esses três domínios do comportamento humano foram primeiramente apresentados por estudiosos de currículo e instrução na tentativa de desenvolver uma taxionomia dos objetivos educacionais”⁷.

No campo do desenvolvimento motor, é de extrema importância compreender as complexidades e avanços que definem a obtenção e o aprimoramento das habilidades motoras.

A aprendizagem motora, como uma área de estudo, procura explicar o que acontece internamente com o indivíduo, quando passa, por exemplo, de um estado em que não sabia andar de bicicleta para um estado em que o faz com muita proficiência. É portanto, uma área de estudo preocupada com a investigação dos mecanismos e variáveis responsáveis pela mudança no comportamento motor de um indivíduo (Tani *et al.*, 1988, p. 91).

Dessa maneira o “Desenvolvimento motor é uma mudança progressiva no comportamento motor de uma pessoa desencadeado pela interação da tarefa de movimentos com a biologia do indivíduo e as condições do ambiente de aprendizado” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 14).

O desenvolvimento motor é um processo ordenado e sequencial para todos os indivíduos variando apenas na velocidade com que este processo ocorre. Segundo Tani *et al.* (1988, p. 65): “Pode-se dizer que a ordem em que as atividades são dominadas dependem mais do fator maturacional, enquanto o grau e a velocidade em que ocorre o domínio estão mais na dependência das experiências e diferenças individuais”.

Tani *et al.* (1988) destacam a diversidade de habilidades e competências que os alunos possuem e ressalta a necessidade de uma abordagem inclusiva que valorize e honre essa diversidade. Ao oferecer uma variedade de atividades físicas e esportivas que permitem aos alunos explorar e cultivar suas habilidades únicas, a Educação Física Desenvolvimentista contribui para a inclusão de todos os alunos,

⁷ “Uma taxionomia é uma classificação esquemática – neste caso, um esquema para classificar sistematicamente os objetivos da educação nos domínios motor, cognitivo e afetivo” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 13).

independentemente de suas capacidades individuais.

A obtenção de habilidades motoras está na essência do currículo de Educação Física Desenvolvimentista. “O termo habilidade motora refere-se ao desenvolvimento do controle motor, precisão e exatidão na execução dos movimentos fundamentais e especializados” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 14, 15).

As habilidades motoras, podem ser categorizadas em habilidades de movimentos fundamentais e habilidades de movimentos especializados. As categorias de movimentos, englobando locomoção, manipulação e equilíbrio, configuram-se como pilares fundamentais para o desenvolvimento. A figura 1 apresenta as habilidades de movimento fundamentais selecionadas.

Figura 5 – Habilidades de movimento fundamentais selecionadas

HABILIDADES DE MOVIMENTO FUNDAMENTAIS SELECIONADAS		
Locomoção	Manipulação	Equilíbrio
1. Básica (um elemento) a. Caminhar b. Correr c. Saltar d. Pular e. Pular em um pé só	1. Propulsiva a. Rolar a bola b. Arremessar c. Chutar d. Impulsionar e. Rebater f. Voleio g. Pular	1. Axial a. Flexionar o tronco b. Alongar c. Rotacionar d. Virar e. Balançar
2. Combinações (dois ou mais elementos) a. Escalar b. Galopar c. Escorregar d. Saltar	2. Absorvente a. Pegar b. Apanhar	2. Posturas estáticas e dinâmicas a. Equilíbrios retos b. Equilíbrios invertidos c. Rolar d. Começar e. Parar f. Esquivar

Fonte: Gallahue; Donnelly, (2008, p. 15).

Essas categorias não apenas estabelecem a base para a obtenção de habilidades cruciais, mas também estabelecem uma base sólida para compreender e aprimorar as capacidades físicas dos alunos. Ao centrar a atenção na locomoção, manipulação e equilíbrio, ressalta-se a importância inerente dessas categorias na promoção de uma abordagem abrangente do desenvolvimento motor, cognitivo e social, contribuindo para a educação plena dos alunos. De acordo com Gallahue e Donnelly (2008, p. 14, 15) “Habilidades de movimento fundamentais devem ser desenvolvidas e refinadas antes da introdução de habilidades de movimento especializadas”.

Embora o avanço da Educação Física Desenvolvimentista promova

principalmente a obtenção de habilidades motoras e a melhoria do bem-estar físico, também oferece uma infinidade de contribuições relacionadas aos aspectos cognitivos dos alunos.

Gallahue e Donnelly, (2008, p. 16) destacam:

O aprendizado cognitivo está em permanente mudança, influenciando o comportamento motor do indivíduo através de experiências designadas para fomentar a compreensão dos conceitos de habilidade, conceitos de aptidão física e conceitos de atividade do programa de Educação Física Desenvolvimentista.

Dessa forma, é importante combinar aspectos cognitivos e motores durante as aulas. As atividades planejadas são destacadas como elementos-chave para impulsionar a interação, indicando que o planejamento não se limita apenas ao desenvolvimento físico, mas busca ativamente promover a compressão cognitiva dos conceitos apresentados, visando o desenvolvimento completo de todos os alunos.

Existem inúmeras razões pelas quais a noção de aprendizagem cognitiva é transmitida de forma eficiente por meio da utilização do movimento. “O movimento geralmente vai de encontro as necessidades e interesses das crianças mais intensamente do que as atividades em sala de aula, que são menos ativas” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 18). Assim, o aprendizado ativo por meio de atividades de movimento, com conceito acadêmico de desenvolvimento, permite que as crianças transitem pelas complexidades do ambiente com praticidade.

Em relação à aquisição de habilidades perceptivo-motoras, a capacidade de compreender e responder ao ambiente é fundamental para o progresso das capacidades físicas e intelectuais dos alunos. “O aprendizado perceptivo-motor, envolve o estabelecimento e refinamento de sensibilidade sensorial em relação ao mundo de um indivíduo através do movimento” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 19). Logo, a relação entre percepção e ação é importante, pois enfatiza a importância do movimento como meio de melhorar a acuidade sensorial e, por sua vez, de estabelecer a compreensão perceptivo-motora.

Sendo assim, é importante que o professor planeje suas atividades de forma criteriosa, visando aprimorar significativamente o entendimento das crianças sobre o seu ambiente espacial. Segundo Gallahue e Donnelly (2008, p. 19):

É possível melhorar o conhecimento das crianças sobre seu mundo espacial pelo seu envolvimento em atividades de movimento que contribuam para conscientização do corpo, conscientização de direção e conscientização espacial. A consciência das crianças a respeito de seu mundo temporal pode

ser aumentada através de atividades que se focalizem na sincronia, ritmo e sequenciamento de movimentos. Habilidades visuais, auditivas e táteis selecionadas também podem ser reforçadas através do movimento com atividades cuidadosamente selecionadas.

Com isso, corrobora-se com os autores, acredita-se que por meio de atividades de movimento as crianças conseguem melhorar a compreensão sobre o mundo espacial em que habitam. Ao participar dessas atividades, as crianças podem desenvolver um maior senso do seu próprio corpo, bem como uma maior consciência da direção e da dinâmica espacial.

Também é relevante destacar a importância inerente do domínio afetivo, dado seu papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Ele não apenas promove o aprimoramento das habilidades motoras, mas também desempenha um papel essencial nas dimensões emocionais e éticas, as quais são fundamentais para o desenvolvimento humano. “O crescimento afetivo é geralmente descrito como um ‘desenvolvimento sócio-emocional’, vitalmente importante para as crianças” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 20).

Outro aspecto importante é o autoconceito, o qual contribui diretamente para o desenvolvimento das crianças, pois além de fortalecer a autoimagem, influencia a construção de relações interpessoais positivas. Segundo Gallahue e Donnelly, (2008, p. 20) “Autoconceito pode ser definido como a percepção do indivíduo de sua competência em ambientes físicos, cognitivos e sociais. É a descrição livre do valor de si que influencia em tudo o que fazemos”. De acordo com Gallahue; Donnelly, (2008, p. 20) “A formação do autoconceito tem início na infância”. Assim sendo, o sucesso dos alunos em atividades lúdicas e vigorosas desempenham um papel fundamental na solidificação de um autoconceito positivo, considerando que seu universo de experiências geralmente gira em torno dessas atividades.

Diante do exposto, se reconhece no campo da prática pedagógica inclusiva a importância de incorporar os domínios motor, cognitivo e afetivo-social, pois cada um assume um papel fundamental no desenvolvimento integral de todos os alunos. Ao considerar o domínio motor, apresentam-se oportunidades para o aprimoramento das habilidades físicas e motoras, o que, por sua vez, promove o envolvimento ativo e inclusivo em atividades físicas. No domínio cognitivo, estimula-se o desenvolvimento intelectual, possibilitando a compreensão de conceitos e cultivando experiências de aprendizagem significativas. Por fim, ao reconhecer o domínio afetivo, há o empenho para fortalecer a autoestima e as conexões interpessoais, que contribuem para um

ambiente inclusivo. A abordagem integrada desses domínios não apenas atende às diversas necessidades dos alunos, mas também estabelece um ambiente educacional estimulante que valoriza as diferenças e potencialidades de cada um, nutrindo assim uma prática pedagógica inclusiva.

Além disso, ressalta-se a importância do currículo escolar como um elemento central na estruturação e organização das atividades pedagógicas em Educação Física. Assim sendo, Gallahue e Donnelly (2008, p. 333) afirmam que “um currículo de Educação Física para a escola fundamental deve ser bem planejado, bem ensinado e estruturado no nível desenvolvimentista das crianças e não um adorno ou suplemento da escola”. Ainda sobre o currículo, os autores esclarecem:

O modelo curricular desenvolvimentista para a Educação Física de crianças é estruturado pelo conceito de que o desenvolvimento das capacidades motoras em cada uma das categorias do movimento de um indivíduo ocorre em fases distintas, porém sobrepostas. Isto é atingido pela participação em atividades relacionadas às áreas de conteúdos relacionais da Educação Física e aos conceitos de movimento de aprendizagem de habilidade e nível de condicionamento físico em atividades implementadas através de uma variedade de estilos de ensino (Gallahue; Ozmun, 2002, *apud* Gallahue; Donnelly, 2008, p. 348).

Diante disso, a intersecção entre o modelo curricular desenvolvimentista e a prática pedagógica inclusiva na Educação Física é essencial para garantir um ambiente educacional que valorize e atenda às necessidades individuais de todos os alunos. Esse modelo curricular respeita a diversidade de habilidades e competências dos alunos, garantindo que todos tenham oportunidades de progredir e se desenvolver plenamente.

Em relação aos estilos de ensino na perspectiva desenvolvimentista da Educação Física ressalta-se a importância de promover um ambiente de aprendizado que seja significativo, desafiador e adequado ao estágio de desenvolvimento de cada aluno. “Um estilo de ensino é um conjunto específico de decisões tomadas pelo professor para alcançar os objetivos de aprendizado da aula; estas decisões resultam em comportamentos identificáveis da parte do professor” (Gallahue, Donnelly, 2008, p. 228).

Dessa forma, os estilos de ensino são separados em dois grupos. “O primeiro grupo representa opções de ensino que promovem a reprodução de conhecimentos prévio. O segundo grupo representa opções que convidam à produção de novos conhecimentos – isto é, conhecimentos novos para o aprendiz, não para o professor” (Mosston; Ashworth, 2001, *apud* Gallahue; Donnelly, 2008, p. 231).

No grupo de reprodução, o foco está na transmissão e na aplicação de informações já existentes, onde os alunos são guiados a reproduzir habilidades ou conceitos previamente aprendidos. Essa abordagem é fundamental para consolidar o entendimento e a prática de habilidades fundamentais, criando uma base para o desenvolvimento futuro. Já o segundo grupo destaca-se por estimular os alunos a irem além da mera reprodução, desafiando-os a pensar criticamente, resolver problemas e criar novas soluções. Aqui, o papel do professor é o de facilitador do processo de aprendizagem, fornecendo orientações e recursos que permitam aos alunos explorar, experimentar e construir ativamente seu próprio conhecimento. Diante disso, destaca-se a importância de oferecer uma variedade de estilos de ensino que atendam às necessidades individuais dos alunos e promovam tanto a consolidação quanto a expansão de seus conhecimentos e habilidades na educação física. “Os vários tipos de estilos de reprodução incluem os estilos de comando, de prática, o estilo recíproco, o de autoverificação e o de inclusão” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 232).

Na Educação Física desenvolvimentista, os estilos de ensino de reprodução são diversos e dividem-se da seguinte forma.

O estilo de comando é um método de ensino de habilidades motora respeitado por sua longa tradição. Seu propósito primário é que o aluno aprenda a tarefa rapidamente e com exatidão, conforme as decisões tomadas pelo professor. [...] O estilo de prática é semelhante ao método de comando no sentido de que o professor ainda determina o que deve ser praticado. Este estilo é apropriado para o ensino de uma tarefa fixa que deve ser realizada de acordo com um modelo específico. [...] O estilo recíproco de ensino, por vezes referido como ‘ensinar o colega’, permite que alunos trabalhem com um parceiro na aprendizagem de uma habilidade. [...] No estilo de autoverificação mais decisões são delegadas ao aprendiz. Isto desafia os alunos a assumir mais responsabilidade. Na autoverificação, espera-se que os alunos desenvolvam uma consciência a respeito de sua performance. [...] O estilo de inclusão introduz um conceito diferente de projeto de tarefa – níveis múltiplos de performance na mesma tarefa. Isto desloca uma importante decisão para as crianças, uma decisão que elas não podem tomar em outros estilos: em que nível de performance alguém começa? O professor ainda decide a respeito do conteúdo da aula e dos níveis de performance disponíveis para o aprendiz (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 232, 234, 237, 238).

O segundo conjunto de estilos de ensino, denominado conjunto de produção, incentiva os alunos a participarem da descoberta de novos movimentos, dividindo-se da seguinte forma:

O professor que utiliza o estilo de descoberta guiada prepara uma sequência de questões, cada uma com o intuito de ajudar o aprendiz a fazer uma pequena descoberta. [...] No estilo de descoberta convergente, crianças são desafiadas a prosseguir através do processo de descoberta sem nenhuma pista de direcionamento ou questões do professor. [...] O estilo de produção

divergente envolve a criança na descoberta e produção de novas respostas motoras (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 239, 240).

Baseando-se nos princípios do desenvolvimento motor e nas teorias do desenvolvimento humano, esses estilos não visam apenas ensinar habilidades físicas, mas também promover o desenvolvimento integral dos alunos. Em relação ao ambiente inclusivo, cabe destacar que os autores supracitados enfatizam a importância de cultivar em sala de aula tal ambiente, onde todos os alunos se sintam acolhidos e respeitados

Para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, é imprescindível promover a autoestima e a confiança dos alunos em relação as suas capacidades físicas e sociais. Ao oferecer oportunidades para que os alunos tenham êxito e reconhecimento na realização das atividades propostas, os professores estarão auxiliando o desenvolvimento de uma autoimagem positiva, promovendo um senso de valor como membros da comunidade escolar.

A Educação Física na abordagem desenvolvimentista fornece uma base adequada para práticas pedagógicas inclusivas, reconhecendo e apreciando a diversidade de habilidades, competências e necessidades dos alunos. Ao adotar uma abordagem centrada no desenvolvimento motor, na diversidade de habilidades, na criação de um ambiente inclusivo e na promoção da autoestima e confiança dos alunos, os professores podem possibilitar experiências significativas e enriquecedoras nas aulas de Educação Física para todos, contribuindo assim para uma educação mais inclusiva e equitativa.

CAPÍTULO 3 METODOLOGIA

Neste capítulo apresenta-se o delineamento metodológico da pesquisa, especificando sua caracterização, o campo onde foi realizada e os sujeitos participantes. Na sequência são indicados os procedimentos éticos e de coleta de dados da pesquisa, bem como os pressupostos teóricos metodológicos para a organização dos dados produzidos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de campo e exploratória. Lüdke e André (1986) afirmam que a pesquisa qualitativa conduz o pesquisador a imersão com a circunstância estudada. Isso possibilita a obtenção de elementos descritivos e busca representar a perspectiva dos investigados, priorizando o processo em vez do produto. As autoras salientam a pesquisa como uma atividade humana e social, permeada por valores, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Os pressupostos que guiam seu pensamento também direcionarão sua abordagem de pesquisa.

Nessa direção para Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) a investigação qualitativa apresenta cinco características:

- 1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...]*
- 2. A investigação qualitativa é descritiva. [...]*
- 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...]*
- 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...]*
- 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.*

Os instrumentos de coleta de dados incluíram a análise dos planos de aula dos professores de Educação Física, a observação das aulas, e um questionário semiestruturado aplicado aos professores enviado via *Google Forms*.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram seis professores de Educação Física, dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede municipal de Ponta Grossa-

PR. Como critério de seleção, os referidos professores deveriam ter em suas turmas alunos com quaisquer tipos de deficiência.

Os dados da pesquisa foram organizados de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos do sistema de codificação de Bogdan e Biklen (1994).

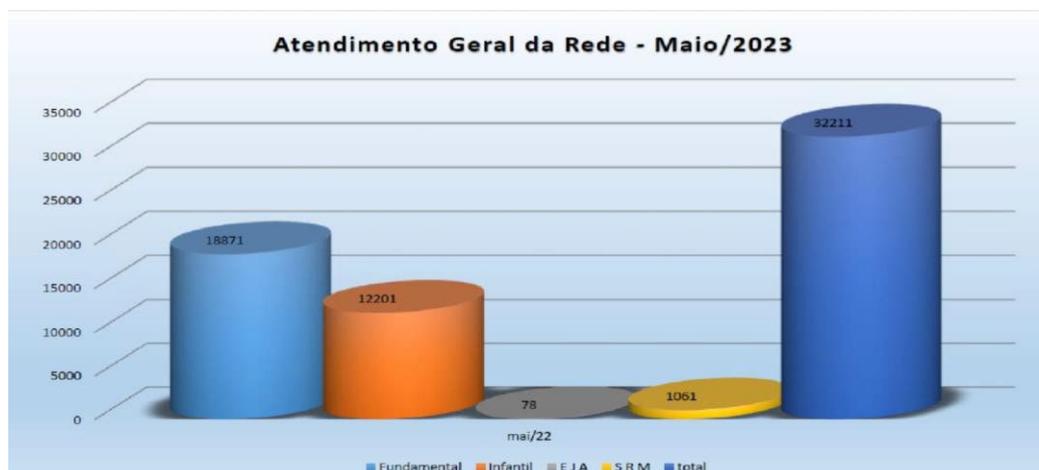
3.2 O CAMPO DA PESQUISA

O município de Ponta Grossa – PR, está localizado no segundo planalto do Estado do Paraná, sua área territorial é de 2.054, 742 km², fica aproximadamente a 100 quilômetros da capital, Curitiba. Sua população atual é de 358.367 pessoas, ocupando a 4.^a posição entre os municípios mais populosos do Paraná (IBGE, 2022). A cidade é conhecida como Princesa dos Campos, por fazer parte do núcleo dos Campos Gerais. O título de capital cívica do Estado, se dá pelo fato da notícia que Getúlio Vargas recebeu quando de passagem pela cidade, de que deveria seguir até a capital para tomar posse.

A rede municipal de ensino conta atualmente com 68 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), que atendem 8.945 crianças alocadas em creches e pré-escolas. Existem 88 escolas que atendem os anos iniciais do ensino fundamental, pré-escola e creche. Delas, 26 operam em período parcial, e 62 em tempo integral. Dessas, 52 escolas atendem a creche, pré-escola e ensino fundamental 1.^o ao 5.^o ano. As outras 36 escolas atendem apenas o ensino fundamental.

Essas escolas atendem um total de 3.167 estudantes (creche e pré-escola), somado aos atendimentos dos CMEIs (8.945), totaliza 12.201 alunos da Educação Infantil e 18.871 estudantes do ensino fundamental do 1.^o ao 5.^o ano. O público alvo da Educação Especial na rede municipal é de 1061 alunos. Estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), somam 78. Para atender essa demanda a Secretaria Municipal de Educação conta com 119 professores de Educação Física efetivos (SME/PG, 2022, 2023). Na figura 6 consta parte dos dados referentes ao atendimento geral da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR.

Figura 6 - Dados referentes ao atendimento geral da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa-PR. Registro Escolar. Disponível em: <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/registro-escolar/> Acesso em: 14 fev. 2024.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para os anos iniciais do ensino fundamental é 6,2. Comparado a outros municípios do Paraná, Ponta Grossa está na 136ª posição entre os 399 municípios (IBGE, 2022).

Diante do exposto, foram selecionadas quatro escolas para integrar a pesquisa, sendo identificadas pelas siglas E1, E2, E3 e E4, visando manter o anonimato das instituições. Utilizou-se dois critérios para selecionar o campo de pesquisa. O primeiro foi escolher escolas com mais alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino. O segundo critério foi a localização dessas escolas em diferentes setores da cidade, o objetivo foi a localização desses estabelecimentos de ensino em diferentes regiões da cidade, visando incluir diversos contextos na pesquisa. As quatro escolas encontram-se cada qual localizadas em diferentes regiões, sendo uma na região norte, duas na região leste e uma na região oeste.

3.2.1 As escolas municipais

As escolas da rede municipal de Ponta Grossa-PR, foram escolhidas devido ao aumento significativo de alunos com deficiência matriculados no ensino fundamental. Outro fator importante que contribuiu para a escolha, foi a inserção de docentes de Educação Física na rede municipal de ensino no ano de 2011. A seguir

são apresentadas as características das quatro escolas selecionadas para participarem da pesquisa, denominadas de E1, E2, E3 e E4.

A E1 está localizada na região leste, é uma escola de grande porte, possui recursos físicos e materiais para atender os alunos e a comunidade escolar, sendo: secretaria, salas de aula, refeitório, cozinha, sala de professores, biblioteca, banheiros comuns e adaptados, uma SRM com diversos materiais, rampas de acesso para alunos com e sem deficiência, recursos tecnológicos (televisores, projetores, caixas de som, computadores), uma quadra poliesportiva coberta cercada por telas, uma sala pequena para guardar os materiais de Educação Física, os quais são em número razoável e diverso. A escola atende 45 alunos da pré-escola e 496 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), sendo 30 alunos com diferentes tipos de deficiência. As atividades escolares são realizadas em período parcial. Cabe ressaltar que a rampa de acesso à quadra poliesportiva da E1 é íngreme, dificultando o acesso dos alunos com deficiência. Em dias de chuva a quadra poliesportiva da escola fica molhada, impossibilitando o desenvolvimento das aulas. A escola não possui uma sala de aula específica para o professor de Educação Física desenvolver as aulas. Até o presente momento a E1 possui um professor de Educação Física.

A E2 está localizada na região norte, é uma escola de médio porte, possui salas de aula, sala de professores, secretaria, refeitório, cozinha, banheiros comuns e adaptados, rampas de acesso para alunos com e sem deficiência, uma sala pequena para guardar os materiais de Educação Física, que são em quantidade razoável e grande diversidade. Há disponibilidade de alguns recursos tecnológicos (televisor, caixa de som, computadores). Atualmente atende 111 alunos da pré-escola, 293 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), destes 30 alunos com diferentes tipos de deficiência. As atividades escolares são realizadas em período parcial. Destaca-se que a rampa de acesso para a quadra poliesportiva é íngreme, dificultando o acesso dos alunos com deficiência. Em dias de chuva a quadra poliesportiva da escola fica molhada, impossibilitando o desenvolvimento das aulas de Educação Física. A escola não possui uma sala de aula específica para o professor de Educação Física desenvolver as aulas. Até o presente momento a E2 possui um professor de Educação Física.

A E3 está localizada na região oeste, possui uma ampla estrutura física, com salas de aula, refeitório, secretaria, sala de professores, saguão amplo, banheiros comuns e adaptados, rampas de acesso para alunos com e sem deficiência, grande

quantidade de materiais de Educação Física, uma sala pequena para guardar esses materiais, uma SRM e uma quadra poliesportiva coberta. Atende 264 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), destes 36 alunos com diferentes tipos de deficiência. As atividades escolares são realizadas em tempo integral. Em dias de chuva a quadra poliesportiva da escola fica molhada, impossibilitando o desenvolvimento das aulas de Educação Física. A escola não possui uma sala de aula específica para o professor de Educação Física desenvolver as aulas. Até o presente momento a E3 possui dois professores de Educação Física, que em determinados dias dividem a quadra para o desenvolvimento das aulas.

A E4 está localizada na região leste, possui uma estrutura física de médio porte, com salas de aula, secretaria, sala de professores, sala de coordenação pedagógica, banheiros comuns e adaptados, saguão amplo, alguns recursos tecnológicos (computadores, caixa de som, projetor), refeitório, rampas de acesso para alunos com e sem deficiência e uma quadra poliesportiva coberta. Atende 264 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo 28 alunos com diferentes tipos de deficiência. As atividades escolares são realizadas em tempo integral. Os materiais de Educação Física ficam guardados em um cômodo de uma casa que era utilizada por um caseiro, outros cômodos dessa residência são utilizados para guardar arquivo morto da escola. Os materiais de Educação Física são em quantidade razoável e grande diversidade, vários destes materiais foram adquiridos por iniciativa dos professores. Em dias de chuva a quadra poliesportiva da escola fica molhada, impossibilitando o desenvolvimento das aulas de Educação Física, porém, a escola possui um saguão e uma sala de aula para o desenvolvimento das atividades em dias de chuva. Até o presente momento a E4 possui dois professores de Educação Física, que trabalham juntos na quadra, aplicando a mesma atividade para duas turmas.

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos participantes da pesquisa foram seis professores de Educação Física, dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede municipal de Ponta Grossa-PR, que tem em suas turmas alunos com diferentes tipos de deficiência, física, intelectual, visual, múltipla. Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa utilizou-se a letra maiúscula P para professor, seguida das letras que simbolizam as escolas (E1, E2, E3, E4). Por ter dois professores de Educação Física nas escolas E3

e E4, estes foram identificados pelas letras P1 e P2. Dessa forma, os professores de Educação Física foram nominados da seguinte forma: PE1, PE2, P1E3, P2E3, P1E4, P2E4.

No quadro 3 são apresentados os dados profissionais e acadêmicos dos professores de Educação Física.

Quadro 3 – Dados profissionais e acadêmicos dos professores de Educação Física

Professor (P) Escola (E)	Tempo de atuação docente na rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR	Tempo de atuação com alunos com deficiência na rede municipal de Ponta Grossa-PR	Ano de conclusão da Graduação	Pós-Graduação
PE1	10 anos	10 anos	2007	Educação Física escolar – <i>lato sensu</i>
PE2	12 anos	12 anos	2009	Psicomotricidade e Handebol ambas <i>lato sensu</i>
P1E3	12 anos	12 anos	2008	NeuropsicoPedagogia e Educação inclusiva ambas <i>lato sensu</i>
P2E3	8 anos	8 anos	1998	Não possui
P1E4	10 anos	10 anos	2009	Não possui
P2E4	10 anos	10 anos	2012	Educação Especial <i>lato sensu</i>

Fonte: O autor.

Quanto a idade, os docentes de Educação Física estão na faixa etária entre 35 e 54 anos, sendo quatro professores do sexo masculino e duas professoras do sexo feminino. Todos(as) os(as) professores(as) são concursados e efetivos no cargo. O período de atuação dos docentes é de oito a 12 anos, sendo o mesmo período de tempo de docência com alunos com deficiência.

O processo formativo dos professores compreende a Graduação e Pós-graduação *lato sensu*. A formação profissional dos professores assim se apresenta: Pós-graduação em Educação Física escolar (1), Pós-graduação em Psicomotricidade (1) e Handebol (1), Pós-graduação em Neuropsicopedagogia (1) e Educação Inclusiva (1), Pós-graduação em Educação Especial (1). Cabe ressaltar que dois professores têm somente Graduação em Educação Física. Todos os professores atuam em uma escola.

3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA

Este tópico visa descrever os procedimentos éticos e de coleta de dados da pesquisa. Sendo assim, inicialmente protocolou-se o projeto de pesquisa na plataforma de Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (Plataforma Brasil/CEP-UEPG), objetivando dar transparência e segurança aos participantes em relação à pesquisa. Seguindo as exigências do referido Comitê, o projeto foi aprovado sob o Parecer nº 5.977.574 (Anexo A).

Posteriormente, foi encaminhado um protocolo para a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa-PR (Apêndice A), solicitando a autorização para a realização da pesquisa nas escolas municipais que tem o maior número de alunos público alvo da Educação Especial, com diferentes tipos de deficiência, bem como a indicação dos nomes das escolas, endereço e telefone.

Sendo assim, primeiramente o procedimento foi dirigir-se à Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa-PR, para estabelecer contato com a Coordenadora da Educação Especial a fim de verificar quais escolas de ensino regular têm alunos com deficiência matriculados e frequentando os anos iniciais do ensino fundamental.

A autorização foi concedida por meio do Termo de Anuência da Instituição Coparticipante, assinado pela Secretária Municipal de Educação, Profa. Simone do Rocio Pereira Neves (Anexo B).

Na sequência o pesquisador realizou contato com a Coordenadora da Educação Especial da referida Secretaria, sendo informado que o município é dividido em regiões, e que cada uma possui um Coordenador de Educação Especial. Feito contato com os coordenadores, foi solicitado para que as reuniões fossem agendadas conforme disponibilidade das equipes gestoras das escolas. Após os agendamentos, o pesquisador dirigiu-se às escolas para apresentar a proposta da pesquisa, acompanhado dos Coordenadores da Educação Especial. Na reunião foram apresentados os objetivos da pesquisa, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B), para que os professores fizessem a leitura, e aceitando participar da pesquisa, assinassem o documento.

Após esse procedimento foi estabelecido juntamente com os professores de Educação Física e equipe gestora os horários e as turmas com maior número de

alunos com deficiência matriculados e frequentando os anos iniciais do ensino fundamental, para a realização das observações, bem como o envio do questionário por meio da ferramenta *Google Forms* aos professores de Educação Física (Apêndice C).

Nesse sentido, para fundamentar este estudo, ratifica-se o uso de uma metodologia de pesquisa qualitativa para respaldar o tema proposto, usar-se-á a produção acadêmica que inclui livros, teses e dissertações e artigos científicos, devidamente referenciados.

A pesquisa foi realizada nas escolas da rede pública municipal de Ponta Grossa-PR, objetivando analisar a prática pedagógica de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, nas turmas que tem alunos com deficiência, considerando-se os recursos humanos, físicos e materiais disponibilizados e utilizados nas aulas.

3.4.1 Instrumentos de coleta de dados

Como instrumentos de produção de dados foram utilizados: a) Plano semanal de atividades dos professores; b) Roteiro de observação de 34 aulas de Educação Física; c) Questionário enviado por meio de Formulário *Google Forms*.

O pesquisador solicitou aos professores de Educação Física o planejamento anual, bem como os planos de aula, e a relação dos alunos com deficiência da turma observada, os docentes informaram que não realizam planejamento anual das atividades. Os planejamentos são feitos semanalmente. Entregaram para o pesquisador uma folha com a relação dos alunos com deficiência, onde consta o nome do aluno, turma, diagnóstico (Classificação Internacional de Doenças - CID).

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38),

[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema [...] busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

Dessa forma, foi possível realizar a identificação, localização, avaliação e organização das informações descritas nos documentos, além da contextualização dos fatos.

Considerando a afirmação dos professores de que os planejamentos são feitos semanalmente, realizou-se a análise documental a partir dos registros dos professores.

Em relação aos planos de aula, os professores P2E3, P1E4 e P2E4 disponibilizaram cadernos com algumas anotações sobre os conteúdos abordados nas aulas de Educação Física. No entanto, esses registros foram insuficientes para a análise pretendida. Os professores P1E1, P1E2 e P1E3, forneceram seus planos de aula, os quais foram enviados ao pesquisador via aplicativo *WhatsApp*.

Foram realizadas observações das aulas de Educação Física, sendo os dados registrados (Apêndice E), tal opção se deu como o objetivo de analisar os elementos que caracterizam as práticas pedagógicas inclusivas, nos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas investigadas, da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR.

Para Lüdke e André (1986, p. 26):

[...] a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.

Assim sendo, a observação como o principal instrumento da pesquisa, “o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão têm papel importante na pesquisa [...] (Lüdke; André, 1986, p. 26).

Desta forma, a observação possibilita que o pesquisador se aproxime “da ‘perspectiva dos sujeitos’, [...] isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (Lüdke; André, 1986, p. 26).

Cabe ressaltar que, durante as observações, o pesquisador não fez nenhum tipo de intervenção junto aos professores, atuando apenas como espectador.

As observações das aulas ocorreram de 06 de julho a 06 de novembro de 2023, depois de um acordo pré-estabelecido com cada escola e professor de Educação Física participante da pesquisa, com foco específico nas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental. As observações foram realizadas no período matutino, considerando que as escolas E1 e E2 funcionam em regime parcial, as turmas nas

quais foram realizadas as observações tem aulas de Educação Física no período da manhã.

Por outro lado, as escolas E3 e E4 conduzem suas atividades em período integral. Conseqüentemente, com o objetivo de aumentar a eficiência, o pesquisador, em colaboração com todos os envolvidos na pesquisa, tomou a decisão de coletar dados durante o período da manhã em todas as escolas participantes da pesquisa. Nas escolas E1 e E3, foram realizadas 6 h/a de observações em cada turma. Na escola E3 as turmas selecionadas têm aulas no mesmo dia e no mesmo horário, não sendo possível observar duas aulas no mesmo dia. Nas escolas E2 e E4 foram realizadas 8 h/a de observações. Na E4 as aulas também ocorrem no mesmo dia e mesmo horário, porém os professores trabalham em conjunto e desenvolvem as aulas para ambas as turmas no mesmo dia e horário.

Cada aula tem duração de 1h30min, totalizando 9h/a de observações nas escolas E1 e E3 e nas escolas E2 e E4 12h/a de observações.

A seguir, no quadro 4 consta o cronograma da pesquisa de campo.

Quadro 4 - Cronograma da pesquisa de campo

Escola	Turma	Datas das observações	Envio do questionário	Total de horas observadas	Horário das aulas
E1	T1	10/07, 31/07, 21/08, 11/09, 02/10, 23/10	07/07	9h	08h00 as 09h30min
E2	T1	06/07, 20/07, 03/08, 17/08, 14/09, 28/09, 05/10, 19/10	07/07	12h	10h15 as 11h45min
E3	T1	17/07, 07/08, 28/08, 18/09, 09/10, 30/10	07/07	09h	08h00 as 09h30min
E3	T2	24/07, 14/08, 04/09, 25/09, 16/10, 06/11	07/07	09h	08h00 as 09h30min
E4	T1, T2	06/07, 20/07, 03/08, 17/08, 14/09, 28/09, 05/10, 19/10	07/07	12h	08h00 as 09h30min
Total	-	34 dias	-	51 horas	-

Fonte: O autor.

As observações foram realizadas com o objetivo de ampliar os dados da pesquisa, visando a análise dos elementos que caracterizam as práticas pedagógicas inclusivas de Educação Física, nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de Ponta Grossa-PR.

O pesquisador seguiu um roteiro predefinido (Apêndice E) para orientar a investigação e obter dados pertinentes para análise e subsequente discussão.

Utilizou-se também como instrumento de pesquisa o questionário (Apêndice C) para os professores de Educação Física, que foi enviado por meio da ferramenta de colaboração *Google Forms*, o mesmo foi elaborado e adaptado tendo como referência o instrumento elaborado por Fiorini e Manzini (2014).

A utilização do questionário teve por objetivo buscar por meio das respostas dos professores elementos que caracterizam as práticas pedagógicas inclusivas de Educação Física. As perguntas do questionário estão relacionadas ao processo de inclusão, a formação inicial e continuada dos professores, as dificuldades no processo de inclusão e aos recursos físicos e materiais utilizados e adaptados. As respostas dos professores de Educação Física, visa obter dados em relação a educação inclusiva nas escolas municipais participantes da pesquisa.

Gil (2008, p. 121) define o questionário como:

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

O questionário (Apêndice C) foi enviado para os professores participantes da pesquisa, no dia 07 de julho de 2023, por meio da ferramenta *Google Forms*. O instrumento é composto por 26 questões abertas. A ferramenta *Google Forms*, aplicativo desenvolvido pelo *Google*, para criação de formulários *on-line*, o qual oferece maior conveniência em termos de distribuição, compartilhamento, coleta de dados e análise dos resultados do referido formulário.

No quadro 5 constam os dados especificados dos principais elementos do contexto da pesquisa. Caracterização do local da pesquisa.

Quadro 5 – Especificidades das escolas, turmas, total de alunos, alunos com deficiência

(continua)

Professor/escola	Turma	Total de alunos	Alunos com deficiência	Deficiências dos alunos
PE1	T1	26	2	Epilepsia, retardo no desenvolvimento fisiológico normal, no desenvolvimento físico e no crescimento, déficit de atenção e hiperatividade – TDAH.
PE2	T1	21	4	Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade – TDAH, deficiência intelectual, retardo no desenvolvimento fisiológico normal, distúrbio de conduta, transtorno do espectro autista TEA.

Quadro 5 – Especificidades das escolas, turmas, total de alunos, alunos com deficiência (conclusão)

Professor/escola	Turma	Total de alunos	Alunos com deficiência	Deficiências dos alunos
P1E3	T1	23	5	Deficiência visual, transtorno do espectro autista TEA, epilepsia, deficiência intelectual, transtorno do déficit de atenção, hiperatividade – TDAH.
P2E3	T2	25	6	Transtorno do espectro autista TEA, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, deficiência intelectual, síndrome de Williams.
P1E4	T1	22	3	Transtorno do espectro autista TEA.
P2E4	T2	22	3	Transtorno do espectro autista TEA, transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem.
TOTAL	-	139	23	-

Fonte: O autor com base nos dados da pesquisa.

3.5 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

3.5.1 Categorias de codificação (Bogdan; Biklen, 1994)

Para a organização dos dados da pesquisa utilizou-se o sistema de codificação de acordo com Bogdan e Biklen (1994) que afirmam que o sistema é utilizado para organizar os dados do estudo, e destacam que as “situações são [...] complexas, os materiais a organizar não são tão facilmente separáveis em unidades, [...] nem o sistema de categorização se mostra tão auto-evidente ou delimitado [...]” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 221).

No processo de leitura dos dados, verifica-se que se repetem determinadas “palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos [...]” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 221).

O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação* (Bogdan; Biklen, 1994, p. 221).

Neste estudo são utilizadas as famílias ou os tipos de códigos, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 222): “Não representam convenções de codificação universalmente definidas. As famílias sobrepõem-se”. A classificação apresentada pelos autores indica os seguintes códigos de: contexto, definição da situação, perspectivas tidas pelos sujeitos, pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objectos,

processo, actividade⁸, acontecimento, estratégia, relação e de estrutura social, métodos, sistemas de codificação preestabelecidos (Bogdan; Biklen, 1994, p. 222-228).

Nesta pesquisa são utilizados os códigos de: contexto, definição da situação e processo. A partir dos quais foram estabelecidas as categorias de codificação para a classificação dos dados do estudo, conforme consta no quadro 6.

Quadro 6 - Tipos de códigos e de categorias de codificação para a classificação dos dados do estudo

Tipos de códigos	Categorias de codificação
Códigos de contexto	<ul style="list-style-type: none"> • As práticas pedagógicas inclusivas de Educação Física • Planejamento de Educação Física: organização e especificidades • Planejamento Curricular do Ensino Fundamental séries iniciais 1º ao 5º ano do município de Ponta Grossa/PR – (SME/Ponta Grossa/PR, 2022)
Códigos de definição da situação	<ul style="list-style-type: none"> • O que dizem os professores sobre as práticas pedagógicas inclusivas? • Participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física • Abordagens pedagógicas e estratégias metodológicas de ensino inclusivas das aulas de Educação Física • Relação professor/aluno e aluno/aluno
Códigos de processo	<ul style="list-style-type: none"> • Percepções dos professores de Educação Física sobre sua formação inicial e continuada em Educação Especial

Fonte: Bogdan e Biklen (1994).

Nota: Elaborado pelo autor.

Os **códigos de contexto** se referem “a maior parte da informação sobre o contexto, a situação, o tópico ou os temas podem ser classificados” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 222). Nesses códigos foram agrupadas as seguintes categorias: As práticas pedagógicas inclusivas de Educação Física; Planejamento de Educação Física: organização e especificidades; Planejamento Curricular do Ensino Fundamental séries iniciais 1º ao 5º ano do município de Ponta Grossa/PR – (SME/Ponta Grossa/PR, 2022).

Sobre os **códigos de definição da situação**, o objetivo “é o de organizar conjuntos de dados que descrevam a forma como os sujeitos definem a situação ou tópicos particulares” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 223). Assim sendo, foram incluídas as seguintes categorias: O que dizem os professores sobre as práticas pedagógicas

⁸ Na obra de Bogdan e Biklen (1994) esse termo consta escrito dessa forma actividade, neste estudo utilizaremos atividade.

inclusivas? Participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física; Abordagens pedagógicas e estratégias metodológicas de ensino inclusivas das aulas de Educação Física; Relação professor/aluno e aluno/aluno.

Os **códigos de processo** “referem-se à codificação de palavras e frases que facilitam a categorização das sequências de acontecimentos, mudanças ao longo do tempo ou passagens de um tipo ou gênero de estatuto para outro [...] apontam para períodos de [...] fases [...] carreiras e cronologia” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 225). Desse modo, incluiu-se a seguinte categoria: Percepções dos professores de Educação Física sobre sua formação inicial e continuada em Educação Especial.

As categorias elencadas para a organização, análise e discussão dos dados, foram agrupadas considerando os objetivos da pesquisa e as informações obtidas por meio dos instrumentos de coleta de dados utilizados no estudo (análise documental, observação e questionário).

CAPÍTULO 4

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (INCLUSIVAS) DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, realiza-se a análise e discussão dos dados, os quais foram organizados por meio dos tipos de códigos categorias de codificação, de acordo com Bogdan e Biklen (1994). Os dados da pesquisa são discutidos embasados pela fundamentação teórica e revisão de literatura que guiou o estudo.

4.1 CÓDIGOS DE CONTEXTO

Neste código, serão abordadas a análise e a discussão dos dados provenientes das observações das aulas de Educação Física (Apêndice E), referentes as práticas pedagógicas inclusivas. Ademais, serão considerados a análise documental (Apêndice D) referente a organização e especificidades do planejamento de Educação Física, bem como os elementos essenciais apresentados no Planejamento Curricular do Ensino Fundamental séries iniciais 1º ao 5º ano do município de Ponta Grossa/PR, de acordo com os Referenciais Curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental (Ponta Grossa, 2020b) (Apêndice E).

4.1.1 As práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física

No campo da prática pedagógica inclusiva, é de extrema importância por reconhecer diferentes abordagens que levem em conta as necessidades únicas de cada aluno. A inclusão na Educação Física escolar vai além da mera presença física dos alunos na sala de aula; também engloba o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem que incentive o envolvimento ativo e significativo de todos os alunos, independentemente de suas limitações. Segundo Skliar (2006) para promover a inclusão, os professores devem estar dispostos a adotar uma abordagem flexível e receptiva, reconhecendo que cada aluno é único e traz consigo uma variedade de habilidades, experiências e necessidades. De acordo com Gallahue e Donnelly (2008, p. 226). “Professores eficazes modificam seus comportamentos de ensino com base em características e necessidades de desenvolvimento de seus alunos e objetivos de aprendizados específicos da aula”.

Nesse sentido, os dados coletados nesta pesquisa fornecem informações valiosas sobre os desafios e oportunidades para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física escolar, no sentido de oferecer suporte para o aprimoramento contínuo desse aspecto crucial do processo educacional.

A organização das aulas de Educação Física implica a necessidade de um processo contínuo, inicia com o planejamento dos professores no começo do ano letivo, visando estabelecer as diretrizes para o ensino e aprendizagem, sendo avaliadas e reelaboradas durante todo o período escolar. Vale ressaltar que cada docente tem sua própria forma de organizar e desenvolver as aulas, mas é fundamental que o planejamento se alinhe às especificidades dos alunos e da escola.

Em relação as práticas pedagógicas de Educação Física e a estrutura das aulas, observa-se uma padronização em relação ao seu formato. Na maioria das vezes, as aulas seguem a mesma sequência: inicialmente os professores (PE1, PE2, P1E3, P2E3, P1E4 e P2E4) explicam a teoria em sala de aula ou na quadra e na sequência desenvolvem as atividades práticas com os alunos.

Quanto a sequência das aulas práticas, constatou-se que os professores seguem uma mesma rotina: levam os alunos em fila até a quadra, iniciando a aula com uma introdução sobre as atividades que serão realizadas, posteriormente os alunos fazem alongamentos, aquecimento, na sequência realizam as atividades que correspondem aos conteúdos principais das aulas. Os professores estabelecem um tempo para os alunos beberem água, posteriormente retomam as atividades e finalizam com uma síntese do conteúdo abordado.

Na E1, a T1 tem aproximadamente 26 alunos, deste total, dois alunos apresentam as seguintes deficiências: o aluno 1 tem epilepsia e retardo no desenvolvimento fisiológico normal, no desenvolvimento físico e no crescimento; o aluno 2 tem retardo no desenvolvimento fisiológico normal, epilepsia, déficit de atenção e hiperatividade – TDAH.

Na E2, a T1 tem aproximadamente 21 alunos, destes, quatro fazem parte do público-alvo da Educação Especial. O aluno 1 tem Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH); o aluno 2 tem Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH e deficiência intelectual o aluno 3 tem Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, e retardo no desenvolvimento fisiológico normal; o aluno 4 tem distúrbio de conduta, transtorno do espectro autista TEA.

Na E3, o P1 leciona para aproximadamente 23 alunos na T1, deste total, cinco

alunos são considerados público-alvo da Educação Especial. O aluno 1 tem deficiência visual e transtorno do espectro autista TEA; o aluno 2 tem epilepsia; o aluno 3 tem transtorno do espectro autista TEA; o aluno 4 tem deficiência intelectual; o aluno 5 tem transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH.

Na E3 o P2 leciona para a T2 com aproximadamente 25 alunos, sendo público-alvo da Educação Especial seis alunos. O aluno 1 tem transtorno do espectro autista TEA; o aluno 2 tem Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH; o aluno 3 tem distúrbio de aprendizagem; o aluno 4 tem transtorno do espectro autista TEA; o aluno 5 tem distúrbio de aprendizagem, síndrome de Williams; o aluno 6 tem transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH.

Na E4 o P1 leciona para a T1 com aproximadamente 22 alunos, sendo público-alvo da Educação Especial três alunos, diagnosticados com transtorno do espectro autista TEA. O P2E4 leciona para a T2 com aproximadamente 22 alunos, três alunos são considerados público-alvo da Educação Especial, sendo que dois tem transtorno do espectro autista TEA e um tem transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem.

Com base nas observações das aulas, foram identificados diferentes estilos de ensino, sendo eles: Estilo de Comando; Estilo de Prática; Estilo Recíproco

Diante do exposto, os dados são analisados com base no desenvolvimento das estratégias empregadas para promover a participação dos alunos PAEE nas mesmas atividades realizadas pelos demais alunos.

Inicialmente o PE1 reúne os alunos em círculo no centro da quadra para a realização da atividade de alongamento, com os dois braços esticados a frente com as palmas das mãos voltadas para fora. Alguns alunos com deficiência atividade não entendem o movimento. Dessa forma, após a explicação e demonstração o PE1, aproxima-se dos referidos alunos e demonstra de forma individualos movimentos.

O PE1 se posiciona no centro da quadra e executa o fundamento do “saque por baixo” do voleibol, solicita que os alunos prestem atenção. Com uma das mãos segura a bola e com a outra mão bate embaixo da bola fazendo passar por cima da rede. Após demonstrar o movimento, o professor deixa todos os alunos executando a atividade por alguns minutos. Posteriormente, PE1 dirige-se até o aluno com deficiência demonstra novamente a atividade e o aproxima da rede para que ele execute o saque.

O PE1 na atividade de queimada, solicita que o aluno que recebeu a bola,

passa para o aluno com deficiência e auxilia no lançamento. Posteriormente, o PE1 profere algumas palavras de incentivo, “Parabéns, isso aí, você lançou muito bem!”.

Especialmente nesse contexto é possível verificar alguns estilos de ensino. Estilo de Comando: “O professor dá uma explicação e faz uma demonstração curta da habilidade a ser realizada” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 232). Nessa situação ao conduzir o alongamento o PE1, não apenas fornece instruções mas também aproxima-se dos alunos com deficiência, demonstra de forma individual, fazendo com que eles participem das atividades

Estilo de Prática: “O professor oferece feedback corretivo aos aprendizes e permanece com eles para verificar o comportamento corrigido” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 234). Durante a prática do saque no voleibol, o PE1 demonstra o movimento, e ajusta a distância dos alunos em relação à rede, permitindo que os alunos com deficiência, participem da atividade. Isso demonstra uma adaptação para incluir os alunos.

Estilo Recíproco: “O estilo recíproco de ensino, por vezes referido como ‘ensinar o colega’, permite que os alunos trabalhem com um parceiro na aprendizagem de uma nova habilidade” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 234). Por fim na atividade de queimada, o PE1, não só incentiva a participação do aluno com deficiência, mas também facilita o seu envolvimento, permitindo que os colegas o ajudem no lançamento da bola. Além disso, ao elogiar o desempenho do aluno, o PE1 reforça positivamente sua participação, promovendo uma atmosfera inclusiva e de apoio mútuo da turma.

Desse modo, o PE1 apresentou estratégias adaptativas, oferecendo apoio individualizado aos alunos com deficiência, garantindo a participação de todos. Nessa turma havia uma estagiária que também ajudava os alunos com deficiência na execução das atividades.

O PE2, ministra aula para 21 alunos, desse total, quatro são alunos público-alvo da Educação Especial. A unidade temática abordada é a brincadeira amarelinha. O PE2 conduziu a turma até o pátio da escola, onde vários quadrados estavam desenhados no chão, cada quadrado continha outros quadrados menores. Ele explicou repetidamente e demonstrou como a atividade deveria ser realizada, certificando-se de que todos entendessem. Em seguida, perguntou se algum aluno tinha dúvidas sobre como executar o exercício e organizou os alunos em dois grupos, Os alunos, um de cada vez, pularam com ambos os pés dentro dos quadrados menores,

movendo-se da direita para a esquerda e vice-versa, ao ritmo de uma música escolhida pelo professor. Durante a participação, o PE2 percebeu que um dos alunos com deficiência apresentou dificuldade nos movimentos de lateralidade. O PE2 então se posicionou em frente ao aluno e, segurando suas mãos, conduziu-o na atividade de saltos. Na outra coluna, uma situação semelhante ocorreu e o PE2 designou um aluno para auxiliar o aluno com deficiência na realização da atividade. Durante a execução da atividade o PE2 pronunciava algumas palavras de incentivo: “você consegue, muito bem, vamos lá, você está melhorando, vai conseguir, parabéns, não desista”.

Dessa forma, foi possível observar alguns estilos de ensino. Estilo de Comando: “O professor dá mais explicações e faz demonstrações se necessário” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 233). O PE2 demonstrou várias vezes a execução da atividade, proporcionou uma explicação clara, e também se empenhou para garantir que todos os alunos entendessem e participassem da atividade.

Estilo de Prática: “O professor inspeciona, observa e oferece feedback àqueles que realizam o movimento de maneira incorreta e toma decisões apropriadamente” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 234). Ao perceber a dificuldade de um dos alunos com deficiência nos movimentos de lateralidade, o PE2 age prontamente, posicionando-se à frente do aluno e oferecendo suporte físico ao segurar suas mãos durante a atividade de saltos. Essa atitude demonstra um apoio direto e uma adaptação da prática para tender às necessidades do aluno, facilitando sua participação na atividade junto aos demais alunos.

Estilo Recíproco: “O ensino recíproco e o ensino em pequenos grupos são ambos excelentes meios de envolver a sala, focalizando a correção de erros e promovendo a socialização positiva” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 234). Ao designar um aluno para auxiliar o aluno com deficiência na outra coluna, o PE2 promove a inclusão por meio da cooperação entre os alunos. Essa abordagem não apenas encoraja a participação ativa e o envolvimento de todos os alunos, mas também promove um ambiente inclusivo.

O PE2 ao proferir palavras de incentivo durante a execução das atividades, encoraja e reforça a autoconfiança dos alunos com dificuldades, além de demonstrar o reconhecimento por seus esforços. Diante disso, o PE2 estabelece um compromisso com a inclusão adaptando a prática pedagógica, fornecendo suporte individual para garantir que todos os alunos participem das atividades.

O P1E3 durante as atividades de Esportes de rede/parede, adotou estratégias para promover a participação e o desenvolvimento dos alunos com deficiência. O P1E3 inicia a aula explicando e demonstrando como os alunos deverão realizar as atividades, pergunta aos alunos se têm dúvidas sobre a execução. Durante o circuito de manejo de bola e rebote, uma das atividades tinha por objetivo quicar e pegar a bola, utilizando um cone e a bolinha, o aluno deveria colocar a bola no cone, lançar para cima e com a outra mão segurar a bolinha sem deixar cair no chão. O P1E3 adaptou a atividade, fazendo com que os alunos com deficiência apenas lançassem com ambas as mãos, uma bola maior para o alto e a segurassem sem deixar cair no chão. Em outra atividade os alunos deveriam equilibrar a bolinha na raquete, percorrer determinado percurso sem deixar a bolinha cair. Nesse momento o P1E3 substituiu a raquete por um tabuleiro de xadrez para os alunos com deficiência realizar a atividade. Nesse dia o auxiliar de inclusão estava presente em todas as atividades, auxiliando os alunos. Em outros dias o auxiliar de inclusão não estava presente. Cabe ressaltar que o professor de EF que decide o dia que será necessário a presença do auxiliar, tendo em vista que a escola possui poucos auxiliares de inclusão, não sendo possível atender a demanda de alunos com deficiência. Para finalizar, o professor fez reflexões com todos os alunos sobre as atividades desenvolvidas, nesse momento os alunos foram questionados e responderam sobre o que entenderam.

Assim verificou-se diversos estilos de ensino: Estilo de Comando - “A essência desse estilo é a resposta imediata ao estímulo” (Gallahue; Donnelly 2008, p. 232). A abordagem inicial que o P1E3 fez, foi fundamental para garantir que todos os alunos entendessem as expectativas e se sentissem confortáveis participando das atividades; Estilo de Prática - “A atividade termina com uma conclusão” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 234). Ao final da aula, o P1E3 conduz uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas, viabilizando aos alunos com deficiência a oportunidade de expressar o que compreenderam. Essa prática permite que os alunos processem o que aprenderam e reforcem sua compreensão dos conceitos abordados durante a aula.

Por conseguinte, o P1E3, demonstra esforços para promover a inclusão dos alunos com deficiência, porém é fundamental que ele avalie e aprimore suas práticas para garantir uma abordagem verdadeiramente inclusiva e igualitária, onde todos os alunos tenham oportunidades justas de participar plenamente das atividades.

O P2E3 iniciou a aula com uma sequência de alongamentos, demonstrando

aos alunos a maneira de realizar cada exercício e destacando a importância dos alongamentos para a prática esportiva. Ao perceber que alguns alunos com e sem deficiência estavam executando os movimentos de forma particular, o professor dirigiu-se até eles, fez as orientações necessárias e permaneceu próximo para garantir que realizassem os alongamentos.

Em seguida, como forma de aquecimento, o P2E3 orientou os alunos para correrem de um lado para o outro da quadra, com os objetivos de elevar a temperatura corporal e preparar os músculos para a atividade física. Após o aquecimento, o P2E3 dividiu a turma em seis grupos, organizando três colunas de cada lado da quadra com uma distância aproximada de cinco metros entre elas. Os alunos PAEE foram distribuídos em dois grupos dos seis estabelecidos pelo professor.

O P2E3 conduziu então a atividade de passe, utilizando a ajuda de um aluno sem deficiência como exemplo. O objetivo era realizar o passe de futsal com a parte lateral do pé, enquanto o aluno do outro lado da quadra deveria receber a bola com a sola do pé. Ao perceber as dificuldades apresentadas pelos alunos PAEE, o P2E3 reduziu a distância dos grupos para dois metros e autorizou os alunos a fazer o passe com o bico do tênis e segurar a bola com qualquer parte do pé. Finalizando a aula o P2E3, fez uma síntese sobre as atividades, abrindo espaço para possíveis questionamentos dos alunos. Assim, foi possível identificar diversos estilos de ensino.

Estilo de Comando: “Os alunos praticam e o professor das dicas de treinamento a indivíduos ou grupos com dificuldades” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 233). Ao conduzir o alongamento o P2E3 não apenas instruiu os alunos sobre a técnica correta, mas também esteve atento as dificuldades dos alunos PAEE, oferecendo correções individuais e garantindo sua participação

Estilo de Prática: “Ao utilizar o estilo de prática, no entanto, o professor permite às crianças um maior grau de decisão” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 234). Durante a atividade de passe de futsal o P2E3 percebeu as particularidades dos alunos com deficiência.

Ao finalizar a aula com uma síntese das atividades e abrir para questionamentos dos alunos, o P2E3 demonstrou uma abordagem reflexiva e participativa, encorajando o diálogo e o aprendizado colaborativo. Todas as atividades foram realizadas na quadra da escola.

Embora o professor P2E3 tenha demonstrado habilidade em adaptar as atividades no momento, seria mais eficaz se as adaptações fossem planejadas

antecipadamente, levando em consideração as particularidades dos alunos com deficiência desde o início. Mesmo o professor tendo usado diferentes estilos de ensino, como o estilo de comando e o estilo de prática, seria benéfico incluir estratégias de ensino mais diferenciadas para atender às necessidades individuais de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência.

O P1E4 e o P2E4 ministram as aulas juntos, visando promover a interação entre os alunos, incluindo àqueles PAEE, buscam formas de envolvê-los nas atividades de acordo com as suas potencialidades. O P2E4, solicita que todos os alunos formem um círculo no centro da quadra, pede para três alunos PAEE que dirijam-se ao centro do círculo e iniciem os alongamentos dos membros superiores e inferiores. Os demais alunos repetem os movimentos. Enquanto acontece essa atividade, o P1E4 passa entre os alunos realizando orientações. O P2E4 fala sobre a importância de realizar alongamentos antes da atividade física. Após realizarem os alongamentos, o P1E4, espalha alguns bambolês pela quadra, enquanto o P2E4, divide os alunos em grupos. Os alunos são convidados a se disporem no meio da quadra em colunas. Cada professor fica responsável por um número de grupos. O P2E4, explica e executa a atividade de saque do voleibol. A bola deverá cair dentro do bambolê, o P1E4 distribui os materiais para os alunos. Durante a execução das atividades o P1E4 e o P2E4 percebem algumas particularidades por parte dos alunos com deficiência, dessa forma orientam para que apenas lancem a bola com uma das mãos tentando acertar o meio do bambolê. O P1E4 e o P2E4 pedem para que os alunos sem deficiência auxiliem os alunos PAEE no desenvolvimento das atividades.

A abordagem colaborativa do P1E4 e do P2E4 evidencia uma tentativa de fazer com que todos os alunos participem das atividades, demonstrando assim um compromisso conjunto com a inclusão e o desenvolvimento de todos os alunos. A estratégia de envolver os alunos com deficiência no centro do círculo, permite que eles liderem as atividades e incentivem a participação dos demais alunos.

Nesse sentido, pode-se identificar alguns estilos de ensino: Estilo de Comando, Estilo de Prática, e Estilo Recíproco.

O P2E4 enfatiza a relevância do alongamento, na preparação do corpo para o exercício, ajudando a aumentar a flexibilidade muscular, melhorando a amplitude de movimento das articulações, reduzindo o risco de lesões durante a prática das atividades. Na sequência, os professores distribuem os materiais e organizam os alunos em grupos para a atividade de saque do voleibol. Cada professor assume a

responsabilidade por um grupo e explica as atividades a serem realizadas pelos alunos. Ao identificar as particularidades dos alunos com deficiência durante a execução da atividade, os professores solicitam que os alunos sem deficiência os auxiliem no desenvolvimento da atividade.

Solicitar que os alunos sem deficiência auxiliem no desenvolvimento da atividade não apenas oferece suporte prático aos colegas com deficiência, mas também promove a empatia, a compreensão e o respeito entre os alunos. Além disso, essa prática pode contribuir para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos se sintam valorizados e capacitados a participar plenamente das atividades físicas.

Embora haja uma tentativa de promover a inclusão e o envolvimento de todos os alunos, a falta de planejamento, a abordagem reativa e a falta de preparação adequada podem comprometer a eficácia das práticas inclusivas. É essencial que os professores P1E4 e P2E4, desenvolvam um planejamento pedagógico inclusivo e proativo, que considere as particularidades de todos os alunos desde o ensino do processo de ensino-aprendizagem, garantido assim uma verdadeira inclusão e participação de todos os alunos nas aulas de Educação Física.

“Ensinar numa perspectiva inclusiva é ressignificar o papel de todos os envolvidos na educação escolar, bem como de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente, em todos os seus níveis de escolarização” (Cruz; El Tassa, 2014, p. S877).

A análise das estratégias utilizadas pelos professores de Educação Física para promover o engajamento dos alunos, particularmente aqueles da Educação Especial, revela uma abordagem abrangente e flexível que visa atender às necessidades específicas de cada aluno e garantir seu envolvimento ativo em várias atividades.

Em primeiro lugar, os professores demonstram uma aproximação com a inclusão, identificando os desafios enfrentados pelos alunos com deficiência e tomando medidas proativas para garantir sua participação ativa. Eles empregam estratégias pedagógicas para adaptar as atividades, oferecendo orientação, ajustando a proximidade entre grupos e permitindo a execução diversificada de movimentos.

Além disso, os educadores promovem a colaboração entre os alunos, incentivando-os a ajudarem seus colegas com deficiência a concluírem as atividades. Isso não apenas facilita o envolvimento de alunos com deficiências, mas também

cultiva um ambiente de inclusão e apoio durante as aulas.

Outro aspecto é a ênfase na comunicação eficaz e no reforço positivo. Os educadores fornecem instruções concisas, oferecem palavras de incentivo e propiciam a reflexão sobre as atividades realizadas, garantindo que todos os alunos se sintam valorizados e motivados a participar ativamente das aulas.

4.1.2 Planejamento de Educação Física: organização e especificidades

Na Educação Física escolar, assim como em outras áreas do conhecimento, a elaboração de um planejamento é fundamental, pois é um instrumento essencial para organizar, otimizar e direcionar as atividades cotidianas da prática pedagógica. “Sem um planejamento cuidadoso, a aula de Educação Física acaba sendo nada mais que um período glorificado de recesso” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 252). Assim, o planejamento abarca a definição de objetivos, a seleção de conteúdos pertinentes, a escolha de metodologias adequadas e a avaliação dos resultados do processo de ensino e aprendizagem.

Na análise dos planos de aula dos professores de Educação Física, P2E3, P1E4, P2E4, identificou-se superficialidade e escassez de informações, os docentes apresentaram algumas anotações em folhas de caderno de diferentes planos de aula. Dessa forma, faltaram elementos-chave, como uma base teórica, objetivos claramente definidos, estratégias de ensino e de avaliação.

A experiência tem mostrado que professores que fracassam em planejar estão, na verdade, planejando para fracassar. Eles se iludem com a noção de que são muitíssimo competentes, muito ocupados ou que, de alguma forma estão acima do planejamento (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 252).

Assim, a falta de planejamento pode resultar em atividades que não são acessíveis para todos os alunos. Durante a observação de uma aula de fundamentos do tênis de mesa, um cenário evidente da falta de planejamento se manifestou, quando os alunos foram orientados pelo professor a se deslocarem de um lado para o outro da quadra, batendo a bola com a raquete sem deixá-la cair. Um aluno, identificado como público-alvo da Educação Especial, enfrentou desafios significativos ao tentar realizar a atividade. Ele demonstrou dificuldades motoras ao segurar a raquete, sobretudo em relação ao movimento de pinça necessário, também teve dificuldades em coordenar os movimentos sequenciais de rebater a bola enquanto se

deslocava pela quadra.

Durante a observação das atividades em que P1E4 conduzia uma das aulas, a maioria dos alunos, não conseguiu realizar o movimento de manchete, quando a bola era lançada na direção dos escolares. O professor usou apenas palavras de incentivo, porém não fez nenhum tipo de diferenciação da atividade.

Enquanto se observava as atividades do P1E3, durante um exercício de fundamento do futsal relacionado a condução de bola, em que os alunos deveriam se deslocarem de um lado para o outro da quadra conduzindo a bola com os pés, constatou-se que um dos alunos com deficiência PAEE, tinha dificuldades para realizar a atividade devido ao tamanho da bola. Em certo momento chegou a sentar no canto da quadra evitando participar da atividade. O professor usou palavras de incentivo, mas não fez nenhum tipo de diferenciação da atividade.

Diante do exposto, percebe-se que o P1E4 e o P1E3, não realizaram diferenciação adequadas da atividade para atender as necessidades dos alunos, resultando na exclusão e na limitação de seu desenvolvimento motor e participação nas aulas de Educação Física. De acordo com o Caderno Pedagógico de Educação Especial (Ponta Grossa, 2020a), o planejamento é fundamental para garantir uma educação inclusiva, que valorize as diferenças e promova o gozo de todos os direitos e liberdades fundamentais, independentemente de suas condições físicas, sociais e intelectuais.

Dessa forma, verifica-se que as respostas dos professores (P2E4, P1E4, P2E3), divergem em relação a adaptação das atividades nas aulas de Educação Física. Os docentes assim se manifestam sobre as estratégias de ensino utilizadas nas aulas.

Discordo. Temos que adaptar de acordo com o aluno (P2E4).
Discordo para alunos com deficiência física para os quais sempre é necessário adaptar alguma atividade (P1E4).
Concordo para todas as deficiências em termos, procuro trabalhar sempre de acordo com a necessidade de cada aluno. Trazendo mais ou menos adaptações de acordo com a necessidade de cada um (P2E3).

Sobre os recursos materiais utilizados nas aulas de Educação Física, se devem ser os mesmos para todos os alunos, os mesmos professores (P2E4, P1E4, P2E3) se posicionaram dizendo:

Discordo, dependendo do material é necessário adaptação (P2E4).
Discordo, algumas precisam de materiais diferentes (P1E4).
Concordo para todas em termos, sempre que possível procuro trabalhar utilizando os mesmos materiais, mas quando se faz necessário utilizo

materiais diversos do restante da turma (P2E3).

Em relação a questão para os professores sobre a utilização de estratégias específicas, nas aulas de Educação Física, para alunos(as) com deficiência, os professores (P2E4, P1E4, P2E3) responderam:

Sim, adaptando conteúdos, atividades e materiais (P2E4).

Sim, dependendo do grau da deficiência física necessitamos adaptar os conteúdos, atividade ou materiais. Utilizando assim estratégias específicas para cada aluno (P1E4).

Sim. Pois cada aluno tem suas necessidades diferenciadas (P2E3).

Diante das respostas dos professores (P2E4, P1E4, P2E3), é possível perceber que os docentes expressam sua discordância quanto ao uso das mesmas estratégias de ensino e materiais para alunos com e sem deficiência. No entanto, durante as aulas foi possível observar que devido à falta de planejamento adequado, os professores acabam sendo contraditórios em relação ao que afirmam nos questionários e com o que realmente praticam. Essa contradição evidencia a necessidade de uma prática pedagógica mais coerente e inclusiva, na qual o professor considere no planejamento as necessidades específicas de cada aluno. “Uma análise cuidadosa das tarefas de aprendizagem contidas em uma lição faz que seja possível, com a prática, elaborar resultados de aprendizagem apropriados para todos os alunos” (Gallahue; Donnelly 2008, p. 150).

Diante disso, considera-se necessário analisar os elementos que caracterizam as práticas pedagógicas de Educação Física, no contexto observado, e da necessidade de um planejamento fundamentado visando a inclusão de todos os alunos.

Por outro lado, os professores PE1, PE2, P1E3, apresentaram seus planos de aula, fundamentados nos elementos essenciais apresentados nos Referenciais Curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental (Ponta Grossa, 2020b), que destaca:

A Secretaria Municipal de Educação entende que existem várias formas de planejar, no entanto alguns elementos são essenciais e não podem faltar em um bom planejamento de aula. São eles: os objetos de conhecimento (conteúdos); o (s) objetivo (s) de aprendizagem na aula; o desenvolvimento da aula /estratégias – o modo, a metodologia de como colocará o objeto de conhecimento em jogo, o tempo, a organização do ambiente; os recursos didáticos; a atividade avaliativa e a reflexão da aula (Ponta Grossa, 2020b, p. 35).

Conforme análise do plano de aula do PE1, percebe-se que este segue a seguinte organização. Apresenta inicialmente a unidade temática que será abordada,

o objeto de conhecimento e os objetivos de aprendizagem. Com relação ao desenvolvimento, divide-se em três etapas: a primeira etapa é direcionada à mobilização (apresentação do conteúdo e objetivos, iniciação sobre a aula em formato de diálogo, roda inicial, organização de materiais, deslocamento dos alunos para o local onde a atividade será realizada); a segunda etapa é apresentada como o desenvolvimento da aula e divide-se em 1ª atividade, na qual o professor descreve o nome da atividade e como serão desenvolvidas, na 2ª etapa, são apresentadas as demais atividades e como serão desenvolvidas, a 3ª etapa, denominada de síntese integradora, o professor conversa sobre a aula e realiza alongamentos. No final do plano de aula, tem um espaço para o registro de observações e reflexões, nele o professor descreve de forma breve o desenvolvimento da aula. Em alguns planos de aula o professor faz menção aos alunos PAEE, colocando ênfase na importância da inclusão. Há também um espaço para o registro dos recursos materiais utilizados na aula. Segundo o PE1, “Todos os materiais e local para realização da aula podem ser adaptados pelos professores de acordo com a realidade dos alunos”.

Em relação aos planos de aula do PE2, estes apresentam as mesmas etapas e critérios dos planos do PE1, mudando apenas a parte final, na qual o PE1, apresenta apenas um campo para observações e reflexões.

Os planejamentos apresentados pelo professor P1E3, além de apresentarem todos os elementos dos planejamentos dos professores PE1, PE2, P1E4 e P2E4, trazem no desenvolvimento da aula o detalhamento de como as atividades serão desenvolvidas, incluindo as adaptações para os alunos PAEE, por exemplo, “equilíbrio de bola – utilizando a raquete adaptada (tabuleiro de madeira) o aluno deverá equilibrar a bolinha sem deixar cair percorrendo o trajeto proposto” (P1E3). Outro elemento que tem no planejamento é a descrição dos materiais utilizados: “materiais: 11 cones pequenos, 1 tabuleiro de madeira, 7 bolas de borracha, 1 bola de tênis e 2 bolas de *squash*”. (P1E3). Outra informação importante que também consta no planejamento refere-se aos alunos: “Apresentam dificuldades ou necessitam de atenção individualizada; apresentam agressividade e precisam de intervenção” (P1E3).

Dessa forma, foi possível verificar durante as observações que os alunos PAEE conseguiram realizar as atividades, devido as adaptações feitas pelo professor P1E3. A LDBEN nº 9694/1996 (Brasil, 1996), em seu Art. 59, aponta as adaptações curriculares como um dos aspectos importantes no processo educacional. Essas

adaptações são necessárias para atender às necessidades específicas dos alunos, garantindo a igualdade de oportunidades educacionais. “A capacidade de individualizar e personalizar a instrução para atender às necessidades e interesses singulares das crianças também é essencial para o sucesso em logo prazo” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 170).

Portanto, com base nas observações, defende-se a necessidade de os professores adaptarem o planejamento para garantir que todos os alunos tenham acesso a oportunidades educacionais equitativas. Ao reconhecer e responder às singularidades de cada criança, os professores podem criar um ambiente de aprendizado inclusivo.

4.1.3 Planejamento Curricular do Ensino Fundamental séries iniciais 1º ao 5º ano do município de Ponta Grossa /PR – (SME/Ponta Grossa/PR, 2022)

O planejamento curricular é o alicerce sobre o qual se constrói toda a prática educativa, delineando os caminhos que orientarão o processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao referencial teórico utilizado na abordagem relacionada aos planejamentos nos Referenciais Curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental, verificam-se alguns conceitos de autores e teóricos da educação. Para Luckesi (2011) o planejamento “é uma atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los”. Coaracy (1972) considera o planejamento “um processo contínuo que se preocupa como o “para onde ir” e quais as maneiras adequadas “para chegar lá”, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras” (Coaracy, 1972 *apud* Ponta Grossa, 2020b, p. 35).

Dessa forma “Planejar o currículo leva tempo e requer a análise cuidadosa das necessidades e dos interesses dos alunos, assim como uma pesquisa sobre os recursos disponíveis, equipamentos e distribuição de tempo” (Gallahue; Donnelly 2008, p. 177).

Acredita-se que esse referencial teórico contribui para evidenciar o fato de que o planejamento é essencial para a definição de objetivos, a organização da prática pedagógica, a análise da situação presente e futura e a promoção de uma ação transformadora na ação docente.

Para estabelecer a prática pedagógica inclusiva, é essencial compreender e implementar pressupostos teóricos e metodológicos que reconheçam a diversidade como um princípio fundamental na educação.

Diante disso, os fundamentos teóricos e metodológicos presentes nos Referenciais Curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental, apontam a educação inclusiva e a inclusão como paradigmas educacionais, destacando o respeito aos direitos humanos, incluindo o direito de todos à educação escolar, destacando a importância de estruturar as escolas para acolher a todos, independentemente das condições pessoais, sociais, culturais e cognitivas dos alunos (Ponta Grossa, 2020b).

Os Referenciais Curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental apresentam a importância do respeito às diversidades e necessidades individuais, enfatizando a necessidade de aprendizagem, adaptando-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos (Ponta Grossa, 2020b). Outro fator relacionado a inclusão é a organização do ensino em ciclos conforme quadro 7.

Quadro 7: Ensino Fundamental Anos Iniciais conforme Resolução 03/CNE/2005

1º CICLO Ciclo de alfabetização	1º ANO
	2º ANO
	3º ANO
2º CICLO	4º ANO
	5º ANO

Fonte: Ponta Grossa, 2020b.

A organização do ensino em ciclos de aprendizagem é apresentada como inerente a uma política de educação inclusiva, pois amplia o tempo para aprendizagem e elimina a repetência anual. Esse pressuposto metodológico visa garantir que todos os alunos avancem no processo de conhecimento, respeitando suas diferenças e proporcionando acesso aos conteúdos escolares (Ponta Grossa, 2020b).

Em relação a abordagem pedagógica, o documento mencionado, além de todos os elementos já citados, reconhece a cultura como repertório partilhado de sentidos e o currículo como um espaço de interação desses sentidos. Isso permite implementar ações pedagógicas numa perspectiva de educação inclusiva, respeitando os diversos significados e oportunizando a todos as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Segundo Gallahue e Donnelly (2008, p. 252). “Planejar envolve um número específico de etapas que devem ser seguidas para maximizar o impacto do currículo

de Educação Física”.

No que se refere a análise da proposta curricular indicada para as escolas municipais de Ponta Grossa-PR, é importante verificar se há elementos que indicam aos professores de Educação Física subsídios que fundamentam a inclusão dos alunos PAEE nas aulas. Os professores participantes da pesquisa se expressam dizendo:

Concordo. A proposta possibilita, mas a realidade dentro da sala de aula é outra (P1E4).

Concordo, a proposta possibilita, mas a realidade da escola é diferente para cada aluno (P2E4).

Sim. Aulas para todos (PE2).

Sim, desde que o professor esteja aberto a incluir e fazer com que isso aconteça de forma real (P1E3).

Concordo. A legislação e também a proposta inserem o aluno com deficiência nas aulas práticas e teóricas dentro da escola. Bem como dito na questão 15 (PE1).

Concordo. O município tem buscado a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas (P2E3).

As respostas dos professores possibilitam identificar diferentes perspectivas e pontos de vista sobre a inclusão dos alunos PAEE nas aulas de Educação Física, considerando a proposta curricular indicada para as escolas municipais de Ponta Grossa-PR.

O P1E4 e o P2E4 concordam que a proposta curricular oferece possibilidades para a inclusão, mas destacam que a realidade em sala de aula pode ser diferente para cada aluno. Isso sugere que, apesar da existência de diretrizes inclusivas, a implementação efetiva pode variar dependendo das circunstâncias individuais de cada aluno e das condições da escola.

O PE2 e o P1E3 concordam que a proposta possibilita a inclusão, porém enfatizam a importância do papel do professor em tornar essa inclusão uma realidade. Isso ressalta a relevância do papel do professor na adaptação do ambiente e das atividades para garantir a participação de todos os alunos.

O PE1 e o P2E3 expressam concordância com a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, destacando tanto a legislação quanto os esforços do município nesse sentido. Essas respostas indicam um reconhecimento da importância do papel das políticas educacionais na promoção de uma educação inclusiva de qualidade e efetiva.

Dessa forma, as respostas dos professores revelam uma percepção geral positiva em relação aos documentos curriculares do município de Ponta Grossa-PR,

com relação à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, embora também reconheçam os desafios e a necessidade de esforços adicionais para garantir a participação de todos os alunos.

Diante disso, foi possível verificar que mesmo com essa visão otimista dos professores em relação a proposta curricular indicada para as escolas municipais de Ponta Grossa-PR, a maioria dos professores não formula seus planos de aula utilizando como referência os princípios teóricos e metodológicos elencados no documento. Essa tendência geralmente decorre da falta de familiaridade com as diversas abordagens pedagógicas e estratégias de ensino acessíveis, ou talvez de um nível de aceitação em relação à posição da Educação Física como elemento do currículo escolar.

Assim, defende-se o compromisso com uma educação inclusiva que respeita a diversidade, valoriza as diferenças individuais e busca garantir o acesso, permanência e participação de todos os alunos.

4.2 CÓDIGOS DE DEFINIÇÃO DA SITUAÇÃO

4.2.1 O que dizem os professores sobre as práticas pedagógicas inclusivas?

As práticas pedagógicas inclusivas desempenham um papel fundamental na promoção do acesso equitativo à educação e no desenvolvimento integral de todos os alunos. “Ensinar numa perspectiva inclusiva é ressignificar o papel de todos os envolvidos na educação escolar, bem como de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente, em todos os níveis de escolarização” (Cruz; El Tassa, 2014, p. S879).

No que diz respeito à perspectiva dos professores envolvidos na pesquisa, acerca das aulas de Educação Física serem inclusivas, sobre os alunos PAEE serem considerados como iguais aos demais, os professores se manifestam dizendo:

Concordo. Mas tudo depende do grau e qual deficiência dos alunos, além é claro da socialização deles (P1E4).

Concordo, dependendo do grau de deficiência e a socialização da criança
Sim. Todos alunos matriculados no ensino público tem o direito de participar de todas as aulas (P2E4).

Sim. Todos os alunos matriculados no ensino público têm o direito de participar de todas as aulas (PE2).

Discordo. Deve haver equidade proporcionando possibilidade de aprendizagem a todos os alunos. Dentro de uma educação inclusiva cada aluno tem suas particularidades onde estas particularidades não podem ser

vistas como fatores limitantes e sim respeitadas havendo formas diferentes de adquirir conhecimento, ou seja, ninguém aprende igual e o processo ensino aprendizagem também não pode ser tratado de uma forma padrão (P1E3).

Discordo. Preciso usar e melhorar estratégias (PE1).

Discordo. O aluno não deve ser tratado como igual e sim tratado conforme suas necessidades para que possa alcançar os objetivos propostos a ele (P2E3).

Desse modo, analisando as respostas percebe-se posicionamentos diferenciados sobre a inclusão e as práticas pedagógicas inclusivas.

O P1E4 e o P2E4, concordam que os alunos com deficiência devem ser considerados iguais aos demais, mas condicionam essa igualdade ao grau de deficiência e à socialização dos alunos. Essa abordagem é problemática porque pode levar à exclusão de alunos com deficiência com base em sua condição. A inclusão não deve ser condicionada ao grau de deficiência; todos os alunos devem ser incluídos independente de suas características individuais.

PE2 concorda que todos os alunos têm direito o direito de participar das aulas, o que é um ponto positivo. No entanto, a resposta não aborda a importância de desenvolver estratégias de inclusão para atender os alunos com deficiência. A inclusão vai além da participação física; requer diferenciação nas atividades para garantir que todos os alunos possam participar plenamente.

O P1E3 discorda das respostas anteriores e destaca a importância da equidade na educação inclusiva. Reconhece que cada aluno tem suas particularidades e que o processo de ensino-aprendizagem deve ser adaptado para atender às necessidades individuais de cada um. A resposta do P1E3 demonstra um entendimento mais profundo dos princípios da inclusão e da diversidade.

O PE1 e o P2E3 também discordam das respostas anteriores e reconhecem a necessidade de melhorar suas estratégias de ensino para promover a inclusão, porém não apontam as estratégias. No entanto, a afirmação de que “o aluno não deve ser tratado como igual” (P2E3) pode ser interpretada de forma negativa, sugerindo uma falta de valorização da igualdade e da inclusão.

Dessa forma, defendemos que os professores reconheçam a importância da inclusão na Educação Física e estejam dispostos a criar estratégias para atender às os alunos com deficiência. Isso inclui criar um ambiente inclusivo, criar formas diferenciadas para ensinar, respeitando os diferentes níveis de performance, garantindo que todos os alunos possam participar e se beneficiar das aulas. A inclusão não é apenas uma questão de direitos; é fundamental para promover uma cultura de

respeito, diversidade e igualdade na escola e na sociedade como um todo.

“Nesse sentido, [...] ‘todo o programa deve conter desafios a todos os alunos, permitir a participação de todos, respeitar limitações, promover autonomia e enfatizar o potencial no domínio motor’” (Pedrinelli, 1994, p. 69 *apud* Cruz; El Tassa, 2014, p. S886).

Os professores de Educação Física expressam uma série de perspectivas em relação a essa questão. A variedade de opiniões observadas reflete diferentes entendimentos. Embora alguns professores reconheçam a importância fundamental de incorporar e valorizar as habilidades únicas de cada aluno, outros enfatizam a necessidade de adaptações específicas e apoio individualizado para garantir uma participação efetiva e significativa. Esses diversos pontos de vista ressaltam a complexidade e a importância do discurso sobre inclusão na Educação Física, enfatizando assim a necessidade de estratégias inclusivas.

Com isso, acredita-se que uma abordagem excessivamente focada na adaptação individual pode levar à segregação dos alunos com deficiência. Isso pode resultar em uma falta de integração real dentro do ambiente escolar e na perpetuação de estigmas e preconceitos. Em vez de promover a inclusão, essa abordagem pode reforçar a ideia de que os alunos com deficiência são diferentes e precisam de tratamento especial, o que pode prejudicar sua autoestima e desenvolvimento social.

Além disso, a individualização excessiva pode sobrecarregar os professores e limitar as oportunidades de aprendizagem dos alunos. O planejamento e a implementação de atividades adaptadas para cada aluno podem exigir recursos significativos de tempo e energia por parte dos professores, reduzindo assim o tempo disponível para ensinar e interagir com toda a classe. Isso pode resultar em uma diminuição na qualidade do ensino para todos os alunos, incluindo aqueles sem deficiência.

4.2.2 Participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física

A participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física é essencial para promover a inclusão, o desenvolvimento físico, social e emocional, bem como para fomentar o respeito à diversidade e a construção de uma escola inclusiva. Segundo Gallahue e Donnelly (2008, p. 150) “A filosofia de inclusão de crianças com deficiência, de leves a agudas, em todos os aspectos do processo

educacional, tem sido adotada por muitos sistemas escolares e é apoiada por lei”. Assim, a participação de todos os alunos nas mesmas atividades nas aulas de Educação Física é imprescindível para que as mesmas sejam inclusivas. Os professores se posicionaram da seguinte forma:

Concordo, Mesmo que o aluno realize a atividade dentro das suas limitações físicas e cognitivas (P1E4).

Concordo, mesmo que a criança realize de sua maneira (P2E4).

Sim. Adaptada de acordo com sua dificuldade (PE2).

Concordo. Ele participa das mesmas atividades, porém sempre sendo respeitado seu processo de aprendizagem. Ocorrendo adaptações quando necessário para que o aluno atinja os objetivos propostos da atividade, mesmo que este objetivo demore mais tempo e em mais etapas (P1E3).

Concordo. Para tornar real a inclusão (PE1).

Discordo. Pois em muitos casos devemos adaptar nossa aula para que esse aluno realmente possa participar e socializar com os demais alunos conseguindo assim alcançar seus objetivos (P2E3).

Analisando as respostas dos professores, identifica-se uma variedade de perspectivas sobre a importância da participação dos alunos PAEE nas aulas de Educação Física.

O P1E4 e o P2E4 concordam com a participação dos alunos, independentemente de suas limitações físicas e cognitivas. Dessa forma, demonstram uma compreensão da importância da inclusão e da valorização das contribuições individuais de cada aluno, mesmo que estas sejam realizadas de maneiras diferentes. O PE2 também concorda com a participação dos alunos, desde que as atividades sejam adaptadas de acordo com as suas dificuldades. Desse modo, o PE2 indica um reconhecimento da necessidade de adaptação para garantir que todos os alunos possam participar de forma significativa. O P1E3 concorda com a participação dos alunos, destaca a importância de respeitar o processo de aprendizagem de cada aluno e fazer adaptações quando necessário. Essa resposta demonstra uma abordagem do P1E3 centrada no aluno, com ênfase na inclusão e no apoio individualizado para alcançar os objetivos propostos. O PE1 concorda com a participação dos alunos como um meio de tornar a inclusão uma realidade. A afirmação do PE1 possibilita refletir sobre o compromisso com os princípios da inclusão e a crença na importância da participação de todos os alunos, independentemente das capacidades de cada um. Por outro lado, o P2E3 num primeiro momento discorda, talvez tenha interpretado a questão de forma equivocada. Porém, posteriormente argumenta que em muitos casos é necessário adaptar a aula para permitir a participação e socialização dos alunos PAEE. Isso sugere a preocupação com a necessidade de garantir que as

atividades sejam acessíveis e significativas para todos os alunos, mesmo que isso exija ajustes na abordagem e prática pedagógica.

A participação é o princípio defendido, de modo consensual, por diferentes autores, do que se objetiva com a inclusão escolar, mais precisamente a participação na mesma turma e na mesma atividade dos alunos com desenvolvimento típico. [...] Desse modo, [...] o conceito de inclusão escolar contemplará a ideia de criar condições para que os alunos com e sem deficiência possam participar das mesmas atividades, tendo como pano de fundo as aulas regulares de Educação Física (Lei nº 13.146, 2015; Mendes, 2006; Odom, 200 apud Fiorini; Manzini, 2018, p. 183, 184).

As respostas dos professores destacam a importância fundamental da participação dos alunos com deficiência, evidenciando uma compreensão profunda dos princípios da inclusão e da valorização das contribuições individuais de cada aluno. Ressaltam ainda a importância de uma abordagem inclusiva na Educação Especial, onde o respeito à diversidade e o apoio individualizado são fundamentais para promover o sucesso e o bem-estar de todos os alunos.

Em relação a participação dos alunos PAEE nas atividades coletivas e de execução individual, os professores foram questionados se os alunos participam de ambas as atividades. Responderam da seguinte forma:

Concordo, para todas as deficiências (P1E4).

Concordo para todas (P2E4).

Discordo. Na escola dependendo do aluno, a maioria faz atividades individual. Com o passar do tempo e com a convivência a turma aí realiza o coletivo (PE2).

Concordo para todas as deficiências. Claro que sempre respeitando a individualidade de cada aluno (P1E3).

Concordo, para o aluno com deficiência física (PE1).

Discordo. Deveria acontecer, mas nem sempre isso ocorre pois em alguns casos os alunos são deixados de lado. O aluno muitas vezes nem participa da aula. Eu tive um aluno com deficiência física, com dificuldades motoras e era um aluno que não participava da aula de Educação Física, usava cadeira de rodas, mas conseguia se locomover. Quando entrei nessa escola comecei a levar esse aluno para as aulas, imagine a felicidade deste aluno ao interagir com as outras crianças (P2E3).

Diante das respostas dos professores, considera-se inicialmente o que dizem o P1E4 e o P2E4, ambos concordam com a inclusão dos alunos com deficiência em todas as atividades, independentemente do tipo de deficiência, sugerindo uma forte defesa da igualdade de oportunidades e do acesso pleno à educação para todos os alunos. O PE2 discorda das afirmações anteriores, argumenta que na escola as atividades são realizadas frequentemente de forma individual e que a inclusão no coletivo é desenvolvida ao longo do tempo, indicando uma perspectiva mais gradual em relação à inclusão, reconhecem que pode levar tempo para que os alunos com

deficiência se integrem completamente ao grupo. O P1E3 concorda com a inclusão de todos os alunos com deficiência, desde que se respeite a individualidade de cada um, sugere uma abordagem centrada no aluno e na adaptação das práticas educacionais para atender às necessidades específicas dos alunos público alvo da Educação Especial. O PE1 concorda com a inclusão dos alunos com deficiência física, essa resposta indica um reconhecimento específico da importância de incluir os mesmos, mas não necessariamente de incluir alunos com outras deficiências. O P2E3 discorda das afirmações anteriores, destaca que o ideal seria que todos os alunos fossem incluídos, mas que na prática isso nem sempre ocorre. A experiência pessoal compartilhada destaca a importância de promover a inclusão ativa, como demonstrado pela iniciativa do PE1 de envolver um aluno com deficiência física nas aulas, resultando em uma experiência significativa para o aluno e para o grupo.

Dessa forma, percebe-se diferentes posicionamentos dos professores sobre a inclusão dos alunos públicos alvo da Educação Especial nas aulas de Educação Física. As respostas vão desde a inclusão total, até o reconhecimento das barreiras que podem impedir sua plena realização. Segundo Gallahue e Donnelly (2008, p. 147): “Crianças precisam ser incluídas no programa regular de Educação Física sempre que possível para aprenderem como interagir efetivamente com seu meio, desenvolver habilidades motoras e melhorar os níveis de condicionamento físico”.

Essas perspectivas destacam ainda a importância de promover uma cultura inclusiva que seja considerada, onde cada aluno seja acolhido e valorizado, na busca do desenvolvimento integral de todos.

4.2.3 Abordagens pedagógicas e estratégias metodológicas de ensino inclusivas das aulas de Educação Física

As abordagens pedagógicas desempenham um papel crucial na criação de um ambiente de aprendizagem que seja acessível e estimulante e significativo para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações. Ao adotar abordagens inclusivas, os professores podem garantir que os alunos públicos alvo da educação especial tenham oportunidades equitativas de participar das atividades físicas e desenvolver suas habilidades motoras sociais e cognitivas.

Além disso as abordagens pedagógicas adequadas podem contribuir para a promoção de uma cultura escolar inclusiva, na qual a diversidade é valorizada. Isso

não apenas beneficia os alunos com deficiência, mas também promove o respeito, a empatia e a compreensão entre todos os alunos.

No que tange à visão dos professores envolvidos na pesquisa, em relação às estratégias de ensino aplicadas na aula de Educação Física, a questão sobre se elas devem ser uniformes para todos os alunos, independentemente de possuírem ou não alguma deficiência, é abordada.

Discordo para alunos com deficiência física para os quais sempre é necessário adaptar alguma atividade (P1E4).

Discordo, alunos com DF necessitam adaptação de atividade, materiais, etc. (P2E4).

Discordo. Temos que adaptar que acordo com o aluno (PE2).

Discordo. Deve haver equidade proporcionando possibilidade de aprendizagem a todos os alunos. Dentro de uma educação inclusiva cada aluno tem suas particularidades, onde estas particularidades não podem ser vistas como fatores limitantes e sim respeitadas havendo formas diferentes de adquirir conhecimento, ou seja, ninguém aprende igual e o processo de ensino aprendizagem também não pode ser tratado de uma forma padrão (P1E3).

Discordo. O professor é o mediador da inclusão deste aluno dentro de suas propostas práticas. E o aluno poderá sim participar (PE1).

Concordo para todas em termos, procuro trabalhar sempre de acordo com a necessidade de cada aluno. Trazendo mais ou menos adaptações de acordo com a necessidade de cada um (P2E3).

As análises das diferentes afirmações dos professores evidenciam a complexidade envolvida na adaptação e individualização das estratégias de ensino na Educação Física para alunos com deficiência. O reconhecimento da necessidade de adaptação por parte dos professores P1E4 e P2E4 é um ponto positivo, porém, a rigidez expressa pelo termo "sempre" pode indicar uma falta de compreensão das diversas necessidades individuais dos alunos. Embora P2E4 destaque a adaptação de materiais, a ausência de detalhes sobre as estratégias específicas de adaptação pode limitar sua eficácia.

Por outro lado, as afirmações de PE2 e P1E3 demonstram uma abordagem mais inclusiva e sensível às diferenças individuais dos alunos, enfatizando a importância de adaptar as estratégias de acordo com as necessidades de cada aluno. PE1 ressalta o papel crucial do professor como mediador da inclusão e promotor da participação de todos os alunos, contribuindo para uma abordagem inclusiva e equitativa na Educação Física.

No entanto, a afirmação inicial de concordância geral para todas as situações por parte de P2E3 pode ser interpretada como uma falta de reconhecimento das diferentes necessidades dos alunos com deficiência. Embora reconheça a importância

da adaptação, a falta de especificidade inicial pode sugerir uma abordagem menos sensível às necessidades individuais dos alunos.

Dessa forma, embora todas as afirmações reconheçam a importância da adaptação e individualização das estratégias de ensino na Educação Física para alunos com deficiência, algumas demonstram uma compreensão mais profunda e sensível às necessidades individuais dos alunos do que outras. É essencial promover uma abordagem flexível, inclusiva e centrada no aluno para garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de participação e aprendizado na disciplina.

Diante disso, foi observado nas aulas que os professores reconhecem a singularidade de cada aluno, levando em consideração suas habilidades, experiências e necessidades individuais.

Ao adotar uma abordagem adaptável, os professores mostram disposição a ajustar suas práticas pedagógicas de acordo com as demandas e características dos alunos para garantir que todos possam participar plenamente das aulas de Educação Física.

Os professores evidenciam sua receptividade ao envolver os alunos com deficiência nas atividades, implementando alterações essenciais para atender às especificidades individuais de cada aluno, além de proporcionar um canal de comunicação por meio de *feedbacks* e uma escuta atenta às necessidades dos alunos. Essa disposição para compreender e valorizar as experiências e perspectivas dos alunos, bem como estar aberto a novas ideias e abordagens, reflete o comprometimento do professor com a promoção efetiva da inclusão.

Consequentemente, percebe-se que os professores promovem a colaboração entre os alunos, incentivando e facilitando oportunidades para que eles trabalhem juntos, troquem ideias, compartilhem conhecimentos e experiências, e se apoiem mutuamente no processo de aprendizagem.

Ao promover a colaboração entre os alunos, os professores criam um ambiente inclusivo onde cada aluno é valorizado por suas contribuições únicas e onde as diferenças são vistas como uma oportunidade para o crescimento. Essa prática ajuda a reduzir as barreiras sociais e promove a formação de laços de amizade e respeito entre os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações.

Dessa forma, acredita-se que a adoção de diferentes práticas pedagógicas auxiliam na promoção da inclusão e desenvolvimento de todos os alunos nas aulas de Educação Física, fortalecendo os vínculos sociais dentro da comunidade escolar.

No âmbito da educação inclusiva, as estratégias metodológicas desempenham um papel vital para garantir que o ambiente de aprendizagem seja acessível, convidativo e propício ao desenvolvimento abrangente de cada aluno.

Neste manuscrito, estratégia de ensino é definida como toda ação do professor no momento de ensino ou de avaliação, sendo flexível, passível de ser modificada caso se constate a não funcionalidade para o aluno, levando em consideração as características da deficiência, as potencialidades do aluno e o objetivo da atividade [...]. As ações que atingem a funcionalidade para o ensino podem, portanto, ser consideradas estratégias de sucesso. Assim, entende-se que ações dos PEF que promovem a participação e a aprendizagem dos alunos com DA nas mesmas atividades que os demais alunos da turma são estratégias de sucesso (Fiorini; Manzini, 2018, p. 184).

Diante disso, analisa-se algumas das principais estratégias empregadas pelos professores de Educação Física para promover a inclusão e aumentar o envolvimento dos alunos com deficiência nas aulas.

Os professores destacam a importância da inclusão e cooperação entre os alunos como estratégias fundamentais para promover a participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, bem como a adaptação das atividades para garantir a inclusão dos alunos é uma prática valorizada.

Promovendo a colaboração entre os alunos, os professores incentivam os colegas a ajudarem uns aos outros, especialmente os alunos com deficiência, durante a realização das atividades. Essa prática não apenas facilita a participação dos alunos com deficiências, mas também cria um ambiente de inclusão e apoio durante as aulas.

A comunicação eficaz, aliada ao fornecimento de instruções claras, palavras de incentivo e *feedback* positivo, é enfatizada pelos educadores. Tais práticas visam garantir que todos os alunos se sintam valorizados e motivados a participar ativamente das atividades de Educação Física.

Assim, as estratégias metodológicas de ensino nas aulas de Educação Física desenvolvidas pelos professores abrangem a ênfase na inclusão e cooperação, a ressignificação do papel na educação escolar, o uso de estratégias pedagógicas, a promoção da colaboração entre os alunos, a comunicação eficaz e o reforço positivo. Tais estratégias visam assegurar a participação e o desenvolvimento de todos os alunos, incluindo os alunos PAEE nas aulas.

Segundo (Fiorini; Manzini, 2018, p. 196):

A partir desses achados a definição de estratégias proposta por Manzini (2010) pode ser redefinida: uma ação do professor, que possui uma intenção subjacente, direcionada ao aluno, com a finalidade de ensino, que é flexível

e passível de alterações em função do comportamento do aluno nesse processo de interação durante o ensino. Portanto, não uma ação estática do professor, mas processual devido a interação com o aluno.

Logo, os resultados da pesquisa revelam que essas medidas foram implementadas no âmbito da interação professor/aluno. É importante observar que esse não foi um procedimento independente, mas sim um método que exige que o professor compreenda o momento de ensino e o contexto social mais amplo que molda a dinâmica professor-aluno.

4.2.4 Relação professor/aluno e aluno/aluno

A relação professor/aluno desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois é através dela que se estabelece um ambiente de confiança respeito e colaboração, fundamentais para o desenvolvimento do professor e do aluno. “A Secretaria Municipal de Educação entende que a ação pedagógica passa pela base afetiva, que permeia as relações e a sua influência no processo de aprendizagem, aprimorando relações professor-aluno, aluno-aluno em busca da humanização” (Ponta Grossa, 2020b, p. 6).

Dessa forma, é importante destacar que uma base afetiva não apenas contribui para um clima escolar positivo, mas também pode melhorar significativamente o engajamento de todos os alunos. Além disso, fortalece os laços de confiança entre professor/aluno, aluno/aluno, facilitando o processo de inclusão.

Dentre as interações e dinâmicas observadas destaca-se as orientações individualizadas, evidenciando um acompanhamento próximo durante a realização das atividades, houve também um incentivo e motivação por parte dos professores para que os alunos participassem ativamente das atividades, visando promover a inclusão de todos os alunos.

O trabalho colaborativo entre os professores para coordenar as atividades, oferecer apoio e garantir que todos, independentemente de suas habilidades pudessem se beneficiar de uma aula de Educação Física inclusiva foi notável.

Dessa forma, a análise detalhada das práticas pedagógicas observadas nas aulas de Educação Física, em consonância com a perspectiva proposta pela Secretaria Municipal de Educação, ressalta a importância da relação professor/aluno no contexto educacional. A base afetiva evidenciada pelo engajamento, apoio e proximidade entre os professores e os alunos, é fundamental para promover um

ambiente escolar inclusivo e acolhedor. As interações observadas, marcadas por orientações individualizadas, incentivo à participação ativa e colaboração entre os professores, demonstram um compromisso conjunto com a promoção da inclusão e valorização da diversidade.

É necessário que essas propostas sejam implementadas de forma eficaz e consistente no ambiente escolar. Isso requer um compromisso contínuo por parte dos professores em desenvolver estratégias de ensino, materiais e as atividades para atender às necessidades individuais de cada aluno com deficiência. Além disso, é fundamental proporcionar o suporte necessário, seja por meio de formação continuada para os professores, disponibilidade de recursos adequados ou colaboração com profissionais especializados em educação inclusiva.

Portanto, embora o discurso da SME sobre inclusão seja um passo na direção certa, é a implementação efetiva dessas políticas e práticas inclusivas que fará a diferença real na vida dos alunos com deficiência. É somente através da ação concreta e comprometida que podemos garantir uma educação verdadeiramente humanizada e inclusiva, contribuindo para o desenvolvimento integral de todos os alunos.

4.3 CÓDIGOS DE PROCESSO

4.3.1 Percepções dos professores de Educação Física sobre sua formação inicial e continuada em Educação Especial

A formação inicial de professores de Educação Física e ao longo de suas carreiras é de extrema importância para garantir uma prática pedagógica eficiente e atualizada que atenda todos os alunos. De acordo com Cruz e El Tassa, (2014, p. S877).

Faz-se necessário, para tanto, investimentos na formação dos professores, a valorização do trabalho docente, estímulos à formação continuada de todos aqueles que fazem parte da escola, no sentido de afirmação da necessária transformação das escolas em um espaço/tempo que garanta a escolarização de todos os alunos.

Quanto às percepções dos professores de Educação Física sobre sua formação inicial, em relação à Educação Especial e se ela proporciona conhecimentos adequados para capacitar o docente a desempenhar seu trabalho com os alunos deficiente, os professores afirmaram dizendo:

Discordo, devido que o aprendizado é somente na prática, dentro da Grade Curricular da Disciplina na Faculdade, apenas temos as informações teóricas e a prática é totalmente diferente (P1E4).

Discordo, pois a pratica é essencial para aprendizado (P2E4).

Não. Acho que precisamos de mais formação continuada. Por mais que a minha instituição procura dar mais cursos. Ainda não acho suficiente (PE2).

Discordo. A faculdade não nos capacita nem para ser professores para alunos típicos. Quem dirá para turmas atípicas. O que nos torna bons profissionais é a prática diária, interesse em continuar estudando e se capacitando. Transformando dificuldades em oportunidades de crescimento pessoal e profissional (P1E3).

Discordo. O dia-a-dia e convivência com o aluno com deficiência é o melhor parâmetro para trabalhar (PE1).

Concordo em termos, pois esse professor tem a base teórica, o que sabemos nem sempre é o suficiente para uma boa aula para inclusos pelo fato de sabermos que cada aluno tem suas especificidades e necessidades diferenciadas (P2E3).

Analisando as respostas emitidas, é possível identificar evidências em relação à importância da prática e da formação inicial na área de Educação Física, especialmente no contexto da inclusão de alunos com deficiência.

O P1E4 destaca a discordância em relação a eficácia da formação inicial, argumentando que a prática é essencial para o aprendizado. Ressalta a discrepância entre a teoria ensinada na faculdade e a realidade prática na escola, indicando uma lacuna na preparação inicial para lidar com alunos com deficiência.

O P2E4 reforça a importância da prática como um elemento-chave no processo ensino e aprendizagem. No entanto, não indica uma reflexão profunda sobre como a formação inicial pode ser aprimorada para melhor atender as necessidades dos professores e conseqüentemente dos alunos.

O PE2 respondeu referente a formação continuada, que não é o ponto central dessa questão. Porém na sua resposta, reconhece a importância da formação continuada sugerindo que a instituição de ensino oferece cursos, mas ainda não são suficientes. Isso indica uma conscientização sobre a necessidade de atualizações constantes e desenvolvimento profissional para melhor lidar com a inclusão nas aulas de Educação Física.

O P1E3 faz uma crítica à formação inicial, aponta que não é adequada para preparar os professores para lecionar para alunos atípicos, muito menos com alunos PAEE. Enfatiza a importância da pratica diária, do interesse continuo em estudar e se capacita, e transformar desafios em oportunidades de crescimento.

O PE1 destaca a importância da experiência pratica e da convivência diária com alunos com deficiência, como o principal meio de aprendizado. No entanto, desconsidera

a importância da formação inicial e continuada na preparação adequada para lidar com a diversidade nas aulas.

O P2E3 manifesta uma visão mais equilibrada, reconhece que a base teórica propiciada na formação inicial pode ser útil, mas enfatiza que nem sempre é suficiente para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Aponta a necessidade de abordagens alternativas para o ensino inclusivo na Educação Física.

Diante das respostas dos professores, fica evidente a importância de uma formação docente mais abrangente e inclusiva, especialmente no contexto da Educação Especial. É fundamental que a formação inicial incorpore tanto a teoria quanto a prática de maneira equilibrada, proporcionando aos futuros professores as ferramentas necessárias para lidar eficazmente com a diversidade de alunos em suas salas de aula. Isso inclui não apenas aqueles considerados deficientes, mas também alunos com diferentes perfis e necessidades educacionais. Uma formação mais integral e centrada na prática pode capacitar os professores a desenvolverem estratégias pedagógicas voltadas às necessidades individuais dos alunos, promovendo assim uma educação mais inclusiva e acessível para todos.

Além disso, é necessário que essa formação ofereça um suporte adequado para os professores enfrentarem os desafios específicos encontrados no ensino de alunos com deficiência. Isso pode incluir o desenvolvimento de habilidades de comunicação eficaz, estratégias de ensino diferenciadas, conhecimento sobre adaptações curriculares e uso de tecnologias assistivas, entre outros aspectos. A preparação adequada dos professores não só os capacita a atender às necessidades individuais dos alunos, mas também promove uma cultura escolar mais inclusiva e acolhedora, que valoriza a diversidade e celebra as habilidades únicas de cada aluno. Assim, uma formação docente em Educação Especial que integre teoria, prática e suporte eficaz é essencial para promover o sucesso e o bem-estar de todos os alunos em ambientes educacionais inclusivos.

Cruz e El Tassa (2014) desenvolveram uma pesquisa que aborda a importância da formação dos professores, em particular dos professores de Educação Física, para a promoção da inclusão de alunos com deficiência.

Os pesquisadores analisaram o projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade Estadual paranaense, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais, para compreender a implicação desse curso na formação dos licenciados em relação à docência em contextos educacionais

inclusivos (Cruz; El Tassa, 2014). Os resultados da pesquisa apontaram que os licenciados apresentam um entendimento superficial ou conhecimentos básicos sobre inclusão escolar, indicando que muitos não possuíam conhecimentos suficientes para incluir alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Segundo os autores “Observa-se contradição entre ordenamento legal e processo formativo oferecido” (Cruz; El Tassa, 2014, p. S877).

Os desafios e reflexões apresentadas por Cruz e El Tassa (2014) ressaltam a necessidade de ressignificar o papel do professor na Educação Física escolar, adaptando práticas pedagógicas usuais em contextos excludentes para promover a inclusão de todos os alunos. Destacam ainda a importância de preparar futuros professores comprometidos com o projeto educacional inclusivo e de garantir uma formação que os capacite para atender as necessidades individuais dos alunos com deficiência.

Assim, concorda-se com os autores quanto à importância de reavaliar os currículos e abordagens de formação para capacitar de maneira eficiente os futuros professores a trabalhar com alunos com deficiência.

Em relação a formação continuada em Educação Especial, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa-PR, os professores foram questionados sobre a sua importância e se essa formação atende as necessidades pedagógicas dos professores de Educação Física. Os mesmos se posicionaram da seguinte forma:

Não atende à necessidade dos profissionais da Educação Física, elas deveriam ser de forma prática e não de forma teórica (P1E4).
A formação continuada na maioria das vezes só apresenta relatos ficando frágil a parte prática do assunto (P2E4).
Todas ótimas. Quanto mais aprendizado, mais material de trabalho (PE2).
Sim. Não são receitas prontas, mas nos mostram caminhos de como iniciar um trabalho (P1E3).
Razoável. Deveriam existir trocas de experiências no sentido de quem atende aluno com deficiência pudesse demonstrar mais vezes seus atendimentos durante formações via mídias digitais ou até presencialmente à outros professores. Para ter um norte, uma experiência viva dentro de si (o docente) (PE1).
As formações são de suma importância, porém em alguns casos devem ser mais abrangentes, um modelo que venha ao encontro da realidade do professor na escola, às vezes é mostrado um mundo lindo e maravilhoso coisa que sabemos que a realidade é bem diferente. A formação deveria ser num intervalo menor mesclando conteúdos presenciais e online por exemplo (P2E3).

As respostas dos professores refletem uma variedade de perspectivas sobre a eficácia e relevância das formações oferecidas aos profissionais de Educação

Física. Enquanto alguns expressam insatisfação com a predominância de abordagens teóricas e a falta de aplicação prática nas formações, outros reconhecem a importância do aprendizado contínuo e veem valor nas experiências compartilhadas.

O PE2 destaca a importância de ampliar o conhecimento como uma ferramenta essencial para enriquecer o trabalho profissional. Por outro lado, o P1E3 e o PE1 reconhecem a utilidade das formações como guias para iniciar um trabalho, ressaltando a necessidade de experiências práticas e trocas de experiências entre os docentes.

Já P2E3 enfatiza a necessidade de formações mais abrangentes e adaptadas à realidade escolar, sugerindo um modelo que combine aprendizado presencial e *online* para melhor atender às necessidades dos professores. Diante do exposto se reconhece a importância de repensar e adaptar os formatos e conteúdo da formação inicial e continuada para melhor atender às demandas e desafios enfrentados pelos professores de Educação Física em contextos educacionais inclusivos.

Cruz e El Tassa (2014) se posicionam sobre formação continuada, apresentam alguns pontos e dizem que devem ser considerados quando se trata desse assunto. Destacam a ressignificação do papel dos professores, e que ensinar de forma inclusiva requer uma mudança no papel dos professores e nas práticas pedagógicas adotadas, que muitas vezes são tradicionalmente excludentes. Afirmam que a formação continuada é essencial para capacitar os professores a adotarem abordagens inclusivas em sua prática docente.

Cruz e El Tassa (2014) apontam que a formação em serviço dos professores precisa se adaptar às demandas da inclusão escolar; que as escolas que abraçam o projeto educacional inclusivo demandam uma formação em serviço que os prepare para lidar com a diversidade dos alunos e garantir um efetivo processo de escolarização para todos. Os autores evidenciam a necessidade de atualização e aprimoramento, segundo eles a formação continuada permite que os professores se atualizem em relação às melhores práticas inclusivas, estratégias de ensino adaptadas e recursos disponíveis para atender às necessidades dos alunos com deficiência, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino e para a promoção de uma educação mais equitativa.

Portanto, concorda-se com Cruz e El Tassa (2014) sobre uma formação continuada abrangente para garantir uma prática docente inclusiva e de qualidade,

capaz de atender às necessidades individuais de todos os alunos, especialmente dos alunos com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar os elementos das práticas pedagógicas inclusivas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Ponta Grossa-PR. A conclusão é de que priorizar a inclusão no âmbito da Educação Física escolar é de extrema importância por diversos motivos.

Primeiramente, a promoção da igualdade de oportunidades é essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais, tenham acesso igualitário às atividades físicas e esportivas nas aulas de Educação Física. A inclusão contribui significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos, permitindo que participem ativamente das aulas e contribuam para seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional. Outro aspecto crucial é o fomento à diversidade e o respeito às diferenças, promovendo assim uma cultura escolar mais inclusiva e acolhedora. A inclusão no espaço escolar possibilita estimular a socialização e a integração entre os alunos, fortalecendo a colaboração e a amizade. Ademais, a vivência de práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física, possibilita a formação dos alunos para a cidadania, desenvolvendo valores de respeito, empatia e solidariedade.

As questões que permeiam a inclusão estão alinhadas com as legislações e diretrizes educacionais que preconizam a garantia do direito à educação de qualidade para todos os alunos, sem discriminação. A inclusão na Educação Física escolar beneficia os alunos com deficiência e enriquece o ambiente escolar. Promove a diversidade, estimula a convivência harmoniosa e contribui para a formar cidadãos mais conscientes e inclusivos.

A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos científicos da Educação Física numa abordagem desenvolvimentista. Tal abordagem propõe a intersecção entre o modelo curricular desenvolvimentista e a prática pedagógica inclusiva na Educação Física, destaca que a mesma é essencial para garantir um ambiente educacional que valorize e atenda às necessidades individuais de todos os alunos. Esse modelo curricular respeita a diversidade de habilidades e competências dos alunos, garantindo que todos tenham oportunidades de progredir e se desenvolver plenamente.

Em relação aos estilos de ensino na perspectiva desenvolvimentista da Educação Física ressalta-se a importância de promover um ambiente de aprendizado

que seja significativo, desafiador e adequado ao estágio de desenvolvimento de cada aluno.

Este estudo trouxe à luz um achado de extrema relevância: a colaboração como elemento central para práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física. A pesquisa mostrou a importância da colaboração entre professores, alunos e profissionais de apoio para a inclusão escolar. Essa cooperação é fundamental para propiciar ambientes educacionais mais acolhedores e equitativos.

A promoção da colaboração entre os alunos com deficiência e sem deficiência, foi um dos elementos característicos do ensino colaborativo. A pesquisa revelou que a interação entre os alunos e a valorização das diferenças contribuem para a construção de um ambiente inclusivo.

O estímulo à liderança e à participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física foi outro elemento que caracterizou o ensino colaborativo. O envolvimento destes alunos no centro das atividades, incentiva-os liderar e colaborar com os colegas, possibilitando a promoção da inclusão, valorizando suas habilidades.

O trabalho em equipe entre professores, professores de apoio e demais envolvidos, bem como o compartilhamento de responsabilidades na promoção da inclusão, foram elementos que caracterizaram práticas pedagógicas inclusivas. A divisão de tarefas, a colaboração e a atuação conjunta em prol do desenvolvimento de todos os alunos, foram aspectos fundamentais para o êxito do ensino colaborativo.

Ao analisar os dados e observar as práticas pedagógicas, ficou evidente que o ensino colaborativo não apenas facilita a participação ativa de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, mas também promove a cooperação, a interação e o apoio entre os alunos. A colaboração foi identificada como um elemento-chave para superar as barreiras à inclusão, pois valorizando as diferenças individuais garante o acesso equitativo à educação.

Portanto, o grande destaque deste estudo reside na constatação de que a colaboração é essencial para a construção de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos. Nestes ambientes, as diversidades são valorizadas, as necessidades individuais são atendidas e as barreiras para a inclusão são superadas. Assim, é possível promover uma educação mais equitativa, acolhedora e de qualidade para todos os alunos, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

No entanto, os professores de Educação Física enfrentam diversos desafios ao promover a inclusão de alunos com deficiência.

A falta de formação em educação inclusiva e a escassez de recursos adaptados são obstáculos significativos. Barreiras arquitetônicas, infraestrutura inadequada e dificuldade em adotar estratégias inclusivas, também são desafios. Além disso, a resistência ou desconhecimento sobre a inclusão, são problemas enfrentados.

Superar esses desafios requer um esforço conjunto da comunidade escolar. Isso inclui a promoção de formação continuada, acesso a recursos adequados e adaptação da infraestrutura escolar. Também é necessário estabelecer uma cultura inclusiva que valorize a diversidade e respeito às diferenças.

A necessidade de formação continuada para professores de Educação Física é fundamental para garantir a efetiva inclusão de alunos com deficiência nas aulas. A formação continuada oferece vários benefícios. Entre eles estão a atualização de conhecimentos e o desenvolvimento de competências específicas. Inclui também a capacitação em tecnologias assistivas e a troca de experiências e boas práticas. Estimula a reflexão, a autoavaliação e se adequa às demandas atuais. Além disso, promove a qualidade do ensino. Investir nessa formação é essencial para promover uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os alunos.

As reflexões sobre as práticas pedagógicas de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física são essenciais. Elas identificam desafios, oportunidades de melhoria e promovem uma educação mais inclusiva e equitativa. É fundamental ponderar a coerência do discurso de inclusão escolar com as práticas pedagógicas adotadas. É importante identificar barreiras e obstáculos, valorizar a diversidade. Além disso, o investimento na formação continuada dos professores e a promoção da colaboração e do trabalho em rede são essenciais.

Refletir sobre esses aspectos e promovendo discussões construtivas, identificam-se oportunidades de aprimoramento. Assim, pode-se implementar ações efetivas para uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. M. A. **Inclusão Escolar**: modos de participação de alunos e professores nas aulas de Educação Física. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2014.
- ARBEX, D. **Holocausto brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2013.
- ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.
- AZEVEDO ANDRADE, J. M.; FREITAS, A. P. de. Possibilidades de atuação do professor de Educação Física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1163-1176, out./dez. 2016.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. A Pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, jul./dez. 2009.
- BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 4, n. 1, p. 156-175, jul., 2018.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora LDA, 1994.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (série Legislação Brasileira).
- BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2007b.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Decreto Legislativo nº 198, de 2001**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2001/decretolegislativo-198-13-junho-2001-337086-convencao-1-pl.html>. Acesso em: 5 jun. 2023.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, seção 1, Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com

Deficiência. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., seção 1, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação Básica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., seção 1, 10 jan. 2001. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., edição extra, Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, seção 1, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais., 1994, Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva**: direito à diversidade. Documento Orientador. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**: Educação Física. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**: Educação Física. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciaturas, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: Brasília, seção 1, 4 mar. 2022. Seção 1, p. 8.

BRODAY, E. R; CRUZ, G. de C; EL TASSA. K. O. M. Inclusão educacional: a avaliação

psicoeducacional no contexto escolar e as adaptações curriculares de pequeno porte. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 9, n. 1, p. 71-88, jan./jun., 2022.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

CAMARA, L. S. **Educação Física escolar para os alunos público-alvo da educação especial nas escolas cívico-militares do estado de Roraima**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal De Roraima, Boa Vista, 2021.

CARVALHO, E. R. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHAGAS, M. C. C. **Professores de Educação Física e a inclusão de alunos com deficiência**. 2016 Dissertação (Mestrado Profissional em Reabilitação e Inclusão) - Centro Universitário Metodista IPA, Porto Alegre, 2016.

COELHO, C. P.; SOARES, R. G.; VIÇOSA, C. S. C. L.; ROEHRS, R. Educação Especial Inclusiva: histórico legislativo e contexto escolar, diálogos necessários. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 441-458, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66017> Acesso em: 17 jul. 2023.

COELHO, C. P.; SOARES, R. G.; VIÇOSA, C. S. C. L.; ROEHRS, R. Educação Especial Inclusiva: histórico legislativo e contexto escolar, diálogos necessários. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 1, p. 441-458, jan./abr. 2023.

CORREIA, W. R.; FERRAZ, O. L. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física escolar e implicações para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, n. 26, p. 531-540, 2012.

COSTA, C. M.; MUNSTER, M. A. Adaptações curriculares nas aulas de Educação Física envolvendo estudantes com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 361-376, jul./set. 2017.

CRUZ, G. de C; EL TASSA, K. O. M. Inclusão e diferença na escola: o legado da formação de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S877-S890, abr./jun. 2014.

CUNHA, R. F. P. **Educação Física escolar: concepções e princípios sobre inclusão escolar de professores da rede municipal de Fortaleza**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CUNHA, R. F. P.; GOMES, A. L. L. Concepções de professores de Educação Física sobre inclusão escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 414-429, maio/ago. 2017.

- DISTEFANO, F. **Educação Física e inclusão escolar**: um olhar sobre o plano municipal de educação e a matriz curricular de Educação Física na perspectiva da inclusão. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.
- FARIAS, L. S.; CAETANO, M. R. A educação física do ensino fundamental na base comum curricular: pistas para uma análise crítica. **Revista Thema**, v. 19, n. 2, p. 379-389, 2021.
- FERNANDES, M. M.; COSTA, R. A. da; IAOCHITE, R. T. Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 25, n. 2, p. 219–232, abr. 2019.
- FERREIRA, E. L.; LESSA CATALDI, C. Implantação e implementação da Educação Física inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 79-94, jan./abr. 2014.
- 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, jan./mar. 2016.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Elaboração de questionário para aferir concepções sobre inclusão de aluno com deficiência em aulas de Educação Física. **Revista da Sobama**, Marília, v. 15, n. 1, p. 21-30, jan./jun., 2014.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias de professores de Educação Física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 2, p. 183-198, abr./jun., 2018.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387- 404, jul./set. 2014.
- FRANK, T. J. **O jogo de fusen como recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias Do Sul, Caxias do Sul, 2017.
- FREITAS, R. A. M. da M. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para a organização do ensino. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 388-418, maio./ago. 2016.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2001.
- GALLAHUE, D.; DONNELLY, F. C. **Educação Física Desevolvementista para todas as crianças**. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2008.
- GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da

- Educação Especial brasileira. 2004. Tese de (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- GATTI, M. R.; MUNSTER, M. de A. V. Caderno do Professor: Subsídios para a Inclusão na Educação Física Escolar? **Revista da Sobama**, v. 13, n. 2, p. 13-17, dez., Suplemento., 2012.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 15-35, 2007. p. 15-35.
- GREGUOL, M.; MALAGODI, B.M.; CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiência 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.
- GUALBERTO, C. G. **Atitudes sociais e prática pedagógica nas aulas de Educação Física em uma perspectiva inclusiva**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.
- HELENO, C. R. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular - a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.
- IMBERNÓN, F. (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- IMPOLCETO, F. M.; MOREIRA, E. C. A Educação Física Escolar na BNCC: avanços e desafios. **Revista Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 27, n. 15228, e15228, p. 1-14, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51283/rc.27>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.
- JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- JÚNIOR, L.; MARTINS, M. C. (comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Deficiência, 2010.
- KAWASHITA, I. M. S. **Deficiência intelectual e Educação Física escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão

Preto, 2016.

KRAMER, S. O papel social da pré-escola. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, **Cadernos de Pesquisa**, n. 58, 1986.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. *In*: FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPES, A. W. de A.; VALDÉS, M. T. M. Formação de professores de Educação Física que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência auditiva): uma experiência no ensino fundamental da rede pública de Fortaleza. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 2, p. 195-210, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MARQUES, A. C. T. L. Sociologia da infância e educação infantil: à procura de um diálogo. **Educação**, Santa Maria. v. 42, n. 1, p. 149-162, jan./abr., 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MIRANDA, R. A. W. R. de. **Corporeidade, percepções e modos de ser cego em aulas de Educação Física**: um estudo fenomenológico-existencial. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MORAIS, K. H. **A Educação Física como espaço potencializador**: inclusão escolar e elaboração de conceitos de alunos com deficiência intelectual. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale Do Itajaí, Itajaí, 2018.

NASCIMENTO, R. R. Deficiências e Educação Física: o contexto escolar em foco. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e115947, 2022.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, jul./set., 2018.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil - Elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). **Revista Iberoamericana de Educación**, Espanha, v. 29, n. 1, p. 1-17, Espanha, 2002. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2971/3886> Acesso em: 25 jun. 2023.

OLIVEIRA, J. M. de. **Avaliação em Educação Física Escolar no contexto do ensino**

inclusivo. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

OLIVEIRA, V. C. de. **Educação Física e deficiência intelectual**: prática pedagógica para a inclusão escolar. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2013.

ORLANDO-BACCIOTTI, P. d'A.; CAMPOS, J. A. de P. P. Educação especial e formação continuada de professores de Educação Física: uma revisão sistemática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 649-665, Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13449>. Acesso em: 25 abr. 2022.

PARANÁ. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba, 2009. Disponível em:
https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica_estadual.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba: SEED/PR, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez, Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio, nas instituições da rede pública estadual de ensino. **Instrução nº 08/2016**. SEED/SUED. Curitiba, 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução nº 016/2011**. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. SEED/SUED Curitiba, 2011. Disponível em:
https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/Instrucao162011.pdf. Acesso em: 14 set. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução nº 016/2008**. Estabelece critérios para o funcionamento da sala de recursos, área de Altas Habilidades/ Superdotação, para Educação Básica. SUED/SEED. Curitiba, 2008. Disponível em:
https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao162008.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. **Deliberação nº 02/03 aprovada em 02/06/03**. Curitiba: SEED/PR, 2003. Disponível em:
https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/04032011_deliberaa%E2%80%A1ao_n_u_02_03.pdf. Acesso em: 24 fev. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientação Conjunta n.º 01/2023**. Curitiba: SEED/PR, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Orientacoes>. Acesso em: 15 jan. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientação Conjunta n.º 01/2023**. Curitiba: SEED/PR, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Orientacoes>. Acesso em: 15 jan. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED/PR, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Educação Especial e inclusão educacional oito anos de gestão, 2003/2010**. Curitiba: SEED/PR., 2010.

PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição a ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Pedagógico da Educação Especial**. 1. ed. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. Secretaria Municipal de Educação. Ponta Grossa/PR: SME, 2020a.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares: ensino fundamental**. 1. ed. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. Secretaria Municipal de Educação. Ponta Grossa/PR: Kaygangue, 2015.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental**. 1. ed. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. Secretaria Municipal de Educação. Ponta Grossa/PR: SME, 2020b.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

RIBEIRO, G. R. de P. S.; AMATO, C. A. de L. H. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, jul./dez., 2018.

RIBEIRO, O. K. da S. P. **A Inclusão de Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas no espaço escolar e a Educação Física**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

RODRIGUES, D. Dez ideias mal feitas sobre a educação inclusiva. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, F. F. dos; MATOS, M. A. de S.; SANTOS, J. O. L. dos. Fatores potencializadores e/ou dificultadores do processo de Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. **Educação**, v. 45, n. 1, e105/, p. 1–25, 2020.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e Culturas da Infância**. Texto produzido no âmbito

das atividades do Projeto as marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância (Projeto POCTI/CED/2002). 2002. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf Acesso em 14 jun. 2023.

SILVA, C. F. da.; RAITZ, T. R.; FERREIRA, V. S. Desafios da sociologia da infância: uma área emergente. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 75-80, 2009.

SILVA, C. M. da. **Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física da rede municipal de Canoas/RS**: um estudo de caso sobre diferentes docências. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SILVEIRA, A. A. T. da. **Educação Física escolar inclusiva**: olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público do Natal/RN. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SIMÕES, A. S. *et al.* A Educação Física e o trabalho educativo inclusivo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 35-48, jan./mar. 2018.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, p. 15-34, 2006.

SOUZA, G. **A criança em perspectiva**: o olhar do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, G. C. de; PICH, S. A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa ação como caminho. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 149-169, jul./set. 2013.

TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. *In*: **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3. trim. set./dez. 2008.

TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: vinte anos depois. *In*: TANI, G. **Leituras em Educação Física**: retratos de uma jornada. São Paulo: Phorte, p. 403-438, 2011.

TANI, G. *et al.* **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU - Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>. Acesso em: 05 maio. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**: necessidades educacionais especiais. Salamanca: UNESCO, Espanha, 1994.

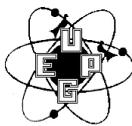
UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VEIGA, I. P. **A prática pedagógica do professor de Didática.** Campinas: Papirus, 1992.

WOLSKI, B.; VARGAS, P. P. I.; LOPES, P. B. O processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física sob a perspectiva de professores do município de Araucária/PR. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, 2021.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO SETOR
DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES MESTRADO E
DOUTORADO**

Ponta Grossa, 02 de março de 2023

O professor **Linderson Rodrigo Gonçalves da Silva**, CPF 064359159-11, encontra-se realizando estudos em nível “*strictu sensu*”, Mestrado em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) na área de Ensino e Aprendizagem, estando sob minha orientação, Profa. Dra. **Silvia Christina de Oliveira Madrid**, CPF 444221219-87, seus estudos versam sobre a temática “**Educação Física escolar: a prática pedagógica na perspectiva inclusiva na rede municipal de Ponta Grossa-PR**”.

Diante da relevância educacional do tema abordado e da necessidade de estreitarmos ainda mais a relação entre educação superior e a educação básica ante os desafios que nos cercam em nosso sistema de ensino, solicitamos a colaboração dos educadores, da equipe gestora e pedagógica desta Secretaria de Educação Municipal no sentido de possibilitar o desenvolvimento do estudo mencionado.

Na certeza de contarmos com vosso inestimável apoio, despedimo-nos renovados de apreço e consideração.

Cordialmente

Prof.^a Dr.^a. Silvia C. de Oliveira Madrid
Orientadora-PPGE/UEPG

Prof. Esp. Linderson R. Gonçalves da Silva
Mestrando/UEPG

Ilm^a Sr^a. Secretária de Educação
Simone do Rocio Pereira Neves
Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO TCLE1 PARA O PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TCLE¹ PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Caro(a) Professor(a)

Eu, Linderson Rodrigo Gonçalves da Silva, CPF 064359159-11, mestrando da Universidade Estadual de Ponta Grossa, portador do registro acadêmico (RA) 10374203-0, residente na rua Aviador Frare Batista, nº 272, bairro Olarias, CEP: 84035-020, na cidade de Ponta Grossa (PR), cujo telefone de contato é (42) 999082059, estou desenvolvendo um estudo, que refere-se a Dissertação de Mestrado, sob o título provisório **“EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE PONTA GROSSA-PR”**.

Nesse trabalho de investigação, tenho a orientação da Prof.^a Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid, CPF 444221219-87, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). A pesquisa tem por objetivo geral analisar os elementos que caracterizam a prática pedagógica nas aulas de Educação Física, dos anos iniciais do ensino fundamental, para os alunos com deficiência, da rede municipal de ensino de Ponta Grossa–PR.

Desse modo, venho por meio deste, convidar você, professor(a) de Educação Física, a participar, na condição de sujeito da pesquisa a qual dará suporte à Dissertação de Mestrado - em andamento no PPGE/UEPG, de minha autoria. Esclareço que caso não aceite participar como sujeito do estudo não haverá nenhum tipo de dano na recusa do convite. A pesquisa tem como objeto a prática pedagógica nas aulas de Educação Física, dos anos iniciais do ensino fundamental, para os alunos com deficiência, da rede municipal de ensino de Ponta Grossa–PR.

Pretende-se realizar análise documental do planejamento de Educação Física, observações das aulas, entrevistas com os(as) professores(as) de Educação Física, será adotado como recurso tecnológico o *Google Meet*, as entrevistas serão gravadas mediante autorização dos(as) professores(as). Para os(as) professores(as) de Educação Física será também aplicado um questionário elaborado pela ferramenta *Google forms*, o link será enviado para os participantes. A identidade dos sujeitos participantes não será divulgada. Como abordagem ética desse estudo, asseguro-lhe que:

- Na coleta de dados o sujeito participante não sofrerá quaisquer constrangimento, bem como não haverá interferência nas atividades habituais desenvolvidas em sala de aula;
- Nos escritos, o sujeito participante não será identificado ou chamado pelo nome;
- O sujeito participante poderá se retirar a qualquer momento da pesquisa;
- Se o sujeito participante decidir se retirar da pesquisa, os dados a ele(a) relacionados não serão utilizados na pesquisa.

Informo que o sujeito participante tem garantia de acesso, em qualquer etapa

do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) localizado na Universidade Estadual de Ponta Grossa - Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas - Bloco da Reitoria – Sala 22 – Campus Universitário - CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR - E-mail: propespsecretaria@uepg.br Fone: (42) 3220-3282.

Garanto que as informações prestadas serão analisadas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos sujeitos participantes. A escola tem o direito de ser mantida atualizada sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o sujeito participante em qualquer fase do estudo, não havendo também compensação financeira relacionada à participação. Eu me comprometo em utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Abaixo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida. Se quiser conversar sobre a pesquisa, entre em contato com o número

(42) 999082059.

Agradeço sua atenção Att

Linderson Rodrigo Gonçalves da Silva.

¹ Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser obtido junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) localizado na Universidade Estadual de Ponta Grossa - Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas - Bloco da Reitoria – Sala 22 – Campus Universitário - CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR - E-mail: propespsecretaria@uepg.br Fone: (42) 3220-3282.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo **“EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE PONTA GROSSA-PR”**. Eu discuti com a mestrando Linderson Rodrigo Gonçalves da Silva sobre minha participação na referida pesquisa, ficando claros para mim, quais são os desígnios do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro, também, que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer momento. Entendo que minha identidade permanecerá confidencial e que posso me retirar do estudo a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido. O termo de consentimento livre e esclarecido será feito em duas vias, sendo um de posse do sujeito participante e outro do pesquisador.

() Concordo em participar da referida pesquisa conduzida por Linderson Rodrigo Gonçalves da Silva.

() Não concordo participar da referida pesquisa conduzida por Linderson Rodrigo Gonçalves da Silva.

Assinatura do sujeito participante da pesquisa _____
CPF

Assinatura do pesquisador responsável _____

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2023.

Obs: Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) localizado na Universidade Estadual de Ponta Grossa - Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas - Bloco da Reitoria – Sala 22 – Campus Universitário - CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR - E-mail: prorespsecretaria@uepg.br Fone: (42) 3220-3282.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO E DOUTORADO
MESTRANDO: LINDERSON RODRIGO GONÇALVES DA SILVA
ORIENTADORA: PROFA. DRA. SILVIA CHRISTINA DE OLIVEIRA MADRID**

CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os professores (as) de Educação Física que participarão da pesquisa foram selecionados pelos seguintes critérios:

- a) Exercer a docência há pelo menos 6 meses nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR.
- b) Ministrar aulas para um ou mais alunos com deficiência.
- c) Aceitar contribuir de forma voluntária com a pesquisa.

QUESTIONÁRIO⁹

Caro(a) professor(a), o objetivo deste questionário é identificar sua concepção sobre a prática pedagógica nas aulas de Educação Física em relação à inclusão, especificamente em relação aos alunos com deficiência. Esperamos contar com a sua contribuição no sentido de responder os enunciados propostos. Para isto, basta ler cada enunciado e assinalar a alternativa que melhor expresse a sua opinião.

Destacamos que fica assegurado o sigilo pessoal do participante.

Muito obrigado pela sua valiosa contribuição.

1) A aula de Educação Física é inclusiva quando o aluno com deficiência é tratado como igual aos demais alunos.

Concordo

Discordo

Justifique: _____

2) A aula de Educação Física é inclusiva quando o aluno com deficiência participa das mesmas atividades que os alunos sem deficiência.

Concordo

Discordo

Justifique: _____

3) Dentre todas as disciplinas do currículo escolar, a Educação Física é a que têm mais facilidade em trabalhar com alunos com deficiência.

Concordo

Discordo

Justifique: _____

4) O professor de Educação Física com formação acadêmica que teve a disciplina de Educação Física Adaptada na Graduação, está capacitado para ministrar aulas para o aluno com deficiência.

Concordo

Discordo

Justifique: _____

⁹ Este instrumento foi elaborado e adaptado tendo como referência: FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. **Revista da Sobama**, Marília, v. 15, n. 1, p. 21-30, jan./jun., 2014.

5) O professor de Educação Física que participa de cursos ou capacitações profissionais nas áreas de Educação Física Adaptada e Inclusão Escolar, está capacitado para ministrar aulas para o aluno com deficiência.

Concordo

Discordo

Justifique: _____

6) A experiência diária é o que possibilita ao professor de Educação Física encontrar a prática mais adequada para o aluno com deficiência.

Concordo

Discordo

Justifique: _____

7) Dentre os alunos com deficiência, o aluno mais difícil de incluir nas aulas de Educação Física é (assinale apenas UMA alternativa):

O aluno com deficiência AUDITIVA

O aluno com deficiência FÍSICA

O aluno com deficiência INTELECTUAL

O aluno com deficiência VISUAL

O aluno com deficiência SOCIAL (indisciplina)

Justifique: _____

8) A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre tanto em atividades coletivas como em atividades de execução individual.

Concordo, para todas as deficiências

Concordo, para o aluno com deficiência auditiva

Concordo, para o aluno com deficiência física

Concordo, para o aluno com deficiência intelectual

Concordo, para o aluno com deficiência visual

Discordo

Justifique: _____

9) A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, varia de acordo com o gênero: os meninos tendem a ser mais participativos do que as meninas.

Concordo, para todas as deficiências

Concordo, para o aluno com deficiência auditiva

Concordo, para o aluno com deficiência física

Concordo, para o aluno com deficiência intelectual

Concordo, para o aluno com deficiência visual

Discordo

Justifique: _____

10) A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, acontece apenas em uma alternativa dentro do mesmo conteúdo, como fazer súmula do jogo, auxiliar o professor ou por meio de jogos de tabuleiro.

Concordo, para todas as deficiências

Concordo, para o aluno com deficiência auditiva

Concordo, para o aluno com deficiência física

Concordo, para o aluno com deficiência intelectual

Concordo, para o aluno com deficiência visual

Discordo

Justifique: _____

11) A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre sempre com o auxílio de um colega da sala que o acompanha durante as atividades.

- Concordo, para todas as deficiências
- Concordo, para o aluno com deficiência auditiva
- Concordo, para o aluno com deficiência física
- Concordo, para o aluno com deficiência intelectual
- Concordo, para o aluno com deficiência visual
- Discordo

Justifique: _____

12) A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, ocorre apenas na presença de um grupo de colegas com o qual ele se identifica.

- Concordo, para todas as deficiências
- Concordo, para o aluno com deficiência auditiva
- Concordo, para o aluno com deficiência física
- Concordo, para o aluno com deficiência intelectual
- Concordo, para o aluno com deficiência visual
- Discordo

Justifique: _____

13) A participação do aluno com deficiência, nas aulas práticas, é restringida pelo seu medo de executar corretamente as atividades.

- Concordo, para todas as deficiências
- Concordo, para o aluno com deficiência auditiva
- Concordo, para o aluno com deficiência física
- Concordo, para o aluno com deficiência intelectual
- Concordo, para o aluno com deficiência visual
- Discordo

Justifique: _____

14) Nas aulas práticas, o aluno com deficiência se isola, ele se auto exclui da participação.

- Concordo, para todas as deficiências
- Concordo, para o aluno com deficiência auditiva
- Concordo, para o aluno com deficiência física
- Concordo, para o aluno com deficiência intelectual
- Concordo, para o aluno com deficiência visual
- Discordo

Justifique: _____

15) A participação do aluno com deficiência, nas aulas teóricas, ocorre sempre com o auxílio de um colega de sala que o acompanha durante as atividades.

- Concordo, para todas as deficiências
- Concordo, para o aluno com deficiência auditiva
- Concordo, para o aluno com deficiência física
- Concordo, para o aluno com deficiência intelectual
- Concordo, para o aluno com deficiência visual
- Discordo

Justifique: _____

16) A participação do aluno com deficiência, nas aulas teóricas, é deficitária, isso porque ele tem dificuldade em acompanhar o ritmo da aula.

- Concordo, para todas as deficiências
- Concordo, para o aluno com deficiência auditiva
- Concordo, para o aluno com deficiência física
- Concordo, para o aluno com deficiência intelectual
- Concordo, para o aluno com deficiência visual

Discordo

Justifique: _____

17) Nas aulas de Educação Física o aluno com deficiência participa apenas das aulas teóricas, sendo essa a única forma de participação em aula.

- Concordo, para todas as deficiências
 Concordo, para o aluno com deficiência auditiva
 Concordo, para o aluno com deficiência física
 Concordo, para o aluno com deficiência intelectual
 Concordo, para o aluno com deficiência visual
 Discordo

Justifique: _____

18) As estratégias de ensino utilizadas na aula de Educação Física devem ser as mesmas para todos os alunos, sejam eles alunos com ou sem deficiência.

- Concordo, para todas as deficiências
 Concordo, para o aluno com deficiência auditiva
 Concordo, para o aluno com deficiência física
 Concordo, para o aluno com deficiência intelectual
 Concordo, para o aluno com deficiência visual
 Discordo

Justifique: _____

19) Os materiais utilizados nas aulas de Educação Física devem ser os mesmos para todos os alunos, sejam eles alunos com ou sem deficiência.

- Concordo, para todas as deficiências
 Concordo, para o aluno com deficiência auditiva
 Concordo, para o aluno com deficiência física
 Concordo, para o aluno com deficiência intelectual
 Concordo, para o aluno com deficiência visual
 Discordo

Justifique: _____

20) A Proposta Curricular do município de Ponta Grossa - PR, em termos de conteúdos, possibilita a participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física.

- Concordo
 Discordo
 Não conheço a Proposta Curricular do município de Ponta Grossa - PR

Justifique: _____

21) Com a Proposta Curricular do município de Ponta Grossa - PR, o aluno com deficiência tem condições de participar das aulas não necessariamente fazendo a prática, mas pode participar da parte teórica.

- Concordo
 Discordo
 Não conheço a Proposta Curricular do município de Ponta Grossa - PR.

Justifique: _____

22) Em relação a formação continuada em Educação Especial, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa - PR, qual sua importância? Essa formação atende as necessidades pedagógicas dos(as) professores(as) de Educação Física?

23) Você acha importante a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física?

Sim

Não

Justifique: _____

24) Nas aulas de Educação Física você utiliza estratégia específicas para alunos(as) com deficiência?

Sim

Não

Justifique: _____

25) Como você entende a importância das aulas de Educação Física, no processo de desenvolvimento dos alunos com deficiência?

26) Na graduação e/ou na pós-graduação você vivenciou experiências pedagógicas com alunos(as) com deficiência?

Aluno(a) com deficiência AUDITIVA

Aluno(a) com deficiência FÍSICA

Aluno(a) com deficiência INTELECTUAL

O(a) aluno(a) com deficiência VISUAL

Aluno(a) com múltiplas deficiências

Não tive nenhuma experiência pedagógica

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: -----

Cidade: -----

Data de nascimento: / / Sexo: Feminino Masculino

Ano de conclusão da graduação: / /

Possuiu pós-graduação? Sim Não

Se sim, qual: _____

Tempo de experiência docente:

Tempo de experiência com alunos com deficiência no Ensino Regular:

Ministra aulas para alunos com:

deficiência auditiva

deficiência física

deficiência intelectual

deficiência visual

APÊNDICE D - FICHA PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

Mestrando: LINDERSON RODRIGO GONÇALVES DA SILVA

Orientadora: Profa. Dra. SILVIA CHRISTINA DE OLIVEIRA MADRID

FICHA PARA ANÁLISE DOCUMENTAL¹⁰

1. Referencial Teórico utilizado para a elaboração dos referidos documentos.

2. Pressupostos teóricos e metodológicos dos referidos documentos relacionados a inclusão.

3. Abordagem pedagógica dos referidos documentos em relação a inclusão.

4. Observações.

¹⁰ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Caderno Pedagógico da Educação Especial.** Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. Ponta Grossa-PR, 1. ed. 2020a.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Referenciais Curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental.** Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. Ponta Grossa - PR, 1. ed. 2020b.

APÊNDICE E - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO E DOUTORADO
MESTRANDO: LINDERSON RODRIGO GONÇALVES DA SILVA
ORIENTADORA: PROF.^a DRA. SILVIA CHRISTINA DE OLIVEIRA MADRID**

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1 – Inicialmente o pesquisador buscará uma posição que possibilite a observação das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental (essa posição poderá mudar durante a observação).

2 – O pesquisador observará:

- a) A explicação das atividades por parte do professor.
- b) Como é feita a demonstração das atividades.
- c) A execução das atividades pelos alunos com e sem deficiência.
- d) Os recursos materiais utilizados pelo professor.
- e) Relação professor/aluno, aluno/aluno.
- f) Atitude do professor com relação as dificuldades do aluno com e sem deficiência.
- g) Estratégias do professor durante as atividades.
- h) Critérios relacionados a execução das atividades.
- i) Existência de problematizações e debates cognitivos relacionados as atividades.
- j) Dificuldades na execução das atividades pelos alunos com deficiência.
- k) Analisar se as atividades propostas incluem os alunos com deficiência.
- l) Participação dos alunos com deficiência na execução das atividades.

OBJETIVOS

- Identificar se os alunos compreenderam como executar as atividades.
- Constatar se existe relação professor/aluno, aluno/aluno, durante as atividades.
- Descrever os recursos materiais utilizados e se estes cumprem com a sua finalidade.
- Analisar as dificuldades por parte dos alunos com deficiência ao realizar as atividades.
- Observar se existe alguma dificuldade pedagógica por parte do professor com relação aos alunos com deficiência.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE PONTA GROSSA-PR

Pesquisador: Sílvia Christina de Oliveira Madrid

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 67494123.5.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.977.574

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE PONTA GROSSA-PR.

O objeto deste estudo é a prática pedagógica nas aulas de Educação Física, dos anos iniciais do ensino fundamental, para os alunos com

deficiência, da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR. A problemática de pesquisa é: quais os elementos que caracterizam a prática

pedagógica nas aulas de Educação Física, dos anos iniciais do ensino fundamental, para os alunos com deficiência, da rede municipal de ensino de

Ponta Grossa-PR?

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

Analisar os elementos que caracterizam a prática pedagógica nas aulas de Educação Física, dos anos iniciais do ensino fundamental, para os

alunos com deficiência, da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

Continuação do Parecer: 5.977.574

Objetivo Secundário:

• Co/erificar os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Física, nos documentos pedagógicos da rede municipal de ensino de Ponta

Grossa-PR.

• lveriguar os pressupostos teóricos e metodológicos da formação do(a) professor(a) de Educação Física, da rede municipal de ensino de Ponta

Grossa-PR, em relação aos pressupostos a educação inclusiva.

• □identificar como os(as) professores(as) de Educação Física, da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR, compreendem a inclusão de alunos com deficiência nas aulas;

• !Examinar as especificidades do planejamento de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Ponta

Grossa-PR.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Entende-se como sendo o único risco associado a esse estudo a recusa ou a desistência dos sujeitos participarem da pesquisa. A participação dos sujeitos na pesquisa não implica nenhum outro tipo de risco, pois será dada a garantia absoluta do sigilo, como está bem definido no TCLE todos os cuidados serão mantidos para evitar riscos.

Benefícios:

A pesquisa poderá contribuir para as reflexões e discussões sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência, dos anos iniciais do ensino fundamental, nas aulas de Educação Física, da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR. Almeja-se também destacar a Educação Física como componente curricular, considerando-a fundamental para a formação dos alunos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem como objeto a prática pedagógica nas aulas de Educação Física, dos anos iniciais do ensino fundamental, para os alunos com deficiência, da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR. A pesquisa é qualitativa e tem a seguinte problemática: Quais os elementos que caracterizam a prática pedagógica nas aulas de Educação Física, dos anos iniciais do ensino fundamental, para os alunos com deficiência, da rede

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

Continuação do Parecer: 5.977.574

Análise de Conteúdo (**BARDIN**, 1977).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2050114.odf	17/02/2023 19:26:52		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoAssinada.pdf	17/02/2023 19:26:15	Sílvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Outros	RoteiroObservacaoAulas.pdf	16/02/2023 20:03:29	Sílvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CartaPrefeituraPesquisa.pdf	16/02/2023 20:01:52	Sílvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Projeto Detalhado/ Brochura Investiaador	PROJETOFinalCEP.pdf	16/02/2023 20:00:17	Sílvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Outros	ItensAnaliseDocumental.pdf	16/02/2023 16:34:08	Sílvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Outros	QuestionarioFinal.pdf	16/02/2023 16:30:04	Sílvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLEfinalProfEdFísica.pdf	16/02/2023 16:28:58	Sílvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**

Continuação do Parecer: 5.977,574

Justificativa de Ausência	TCLFinalProfEdFisica.pdf	16/02/2023 16:28:58	Sílvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
------------------------------	--------------------------	------------------------	--	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 31 de Março de 2023

**Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22**Bairro:** Uvaranas**CEP:** 84.030-900**UF:** PR**Município:** PONTA GROSSA**Telefone:** (42)3220-3282**E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

**ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA (PONTA GROSSA-PR)**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SISTEMA NACIONAL DE AÇÃO
Unidade de Ensino de Educação Especial

Porto Alegre, 12 de maio de 2021

Informamos que foi analisado o projeto pelas coordenações de Educação Especial e Educação Física e autorizado o início da pesquisa.
A coordenadora de Educação Especial do SME entrou em contato com o mestrando, esclarecendo sobre os procedimentos e realizando orientações a respeito da pesquisa.
De acordo com o combinado, enviamos os dados solicitados de escolas para campo de pesquisa e, seus respectivos endereços:

- Escolas:
- Frederico Zanoni, Rua Ópera de Arome, nº 215 - Jardim Residencial Grolha Azul - Contorno, contato telefônico- 3220-1010 ramal 3062
- Frei Elias Zulian, Av. União Panamericana, 897- Vila Ferroviária- contato telefônico- 3220-1010 ramal 3040
- Maria Coulin Riesenberger, Rua Pe Vitória Maria Dan Acqua, 47 - Jd Pentagrossense, Cará - Caril, contato telefônico- 3220-1010 ramal 3088
- José Bônifácio Guimarães Vilela, Rua Paulo Wagnitz, 370 - Nossa Senhora das Graças, contato telefônico- 3220-1010 ramal 3057
- Plauto Miró Guimarães, Rua Almirante BarrOso, 2730 - 31 De Março, Uvaranas, contato telefônico- 3220-1010 ramal 3035

Colocamos à sua disposição para maiores informações.

Profª Andréia Denck
Coordenação de Educação Física

Prof. Jocineide Maria
Coordenação de Educação Especial

Assessoria de Planejamento e Avaliação Educacional