



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS - CDS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

RICARDO ROBERTO DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DA COMPREENSÃO
DE DEFICIÊNCIA E DAS ABORDAGENS DE ENSINO DE PROFESSORES**

FLORIANÓPOLIS
2024

RICARDO ROBERTO DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DA COMPREENSÃO
DE DEFICIÊNCIA E DAS ABORDAGENS DE ENSINO DE PROFESSORES**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física na área de Atividade Física e Saúde.

Orientadora: Profa. Bruna Barboza Seron, Dra.
Coorientadora: Profa. Beatriz Dittrich Schmitt, Dra.

FLORIANÓPOLIS

2024

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Oliveira, Ricardo Roberto de
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DA
COMPREENSÃO DE DEFICIÊNCIA E DAS ABORDAGENS DE ENSINO DE
PROFESSORES : Educação Física escolar inclusiva: uma análise
da compreensão de deficiência e das abordagens de ensino
de professores / Ricardo Roberto de Oliveira ;
orientadora, Bruna Barboza Seron, coorientador, Beatriz
Dittrich Schmitt, 2024.
135 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em
Educação Física, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Educação Física escolar. 3.
Estudantes com deficiência . 4. Abordagens pedagógicas . I.
Seron, Bruna Barboza. II. Schmitt, Beatriz Dittrich. III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação Física. IV. Título.

RICARDO ROBERTO DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DA COMPREENSÃO DE DEFICIÊNCIA E DAS ABORDAGENS DE ENSINO DE PROFESSORES

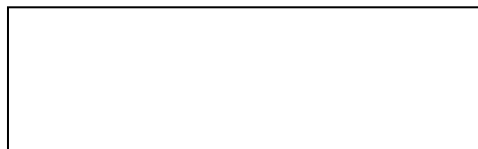
O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 05 de abril de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Viviane Preichardt Duek, Dra.
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Profa. Gabriela Fischer, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Profa. Bruna Barboza Seron, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação Física.



Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Profa. Bruna Barboza Seron, Dra.
Orientadora

FLORIANÓPOLIS, 2024.

Aos meus pais Vera e Francisco,
minha esposa Gricielle e meu
filho Emanuel.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS e a Nossa Senhora, pela oportunidade em cursar o mestrado, pela força e tranquilidade nos momentos difíceis.

À minha mãe Vera Lúcia e meu pai Francisco (*in memoriam*), por sempre me apoiarem e pelo incentivo em não desistir dos meus sonhos. Aos meus irmãos Andreia e Marcos, minhas sobrinhas Gabriela, Mariana, Rafaela e Cecília, cunhadas Simone e Leise (*in memoriam*) e meus sogros Elza e Carmo, pelo amor, carinho e atenção que sempre me deram.

À minha esposa Gricielle, pelo amor, pela presença constante e paciência, me fazendo acreditar que posso mais do que imagino.

Ao meu filho Emanuel, que mesmo tão pequeno entendeu minhas ausências e a importância desse momento. Meu maior incentivador e a razão de cada esforço, para ser uma boa referência para ele.

À minha orientadora profa. Dra. Bruna Barboza Seron, que aceitou me orientar. Pela paciência, apoio nas correções e pelas valiosas sugestões. Pelos aconselhamentos assertivos, que muito contribuíram para aumentar o desafio e melhorar a profundidade e a clareza do trabalho. Gratidão, professora Bruna, por não ter desistido de mim!

À minha coorientadora profa. Dra. Beatriz Dittrich Schmitt, pelas correções, sugestões e apoio na elaboração da dissertação.

Aos coordenadores do Centro Municipal de Formação do município de Sorriso CEMFOR, Patrichi e a Elenice, pelo apoio e compreensão.

Agradeço também aos membros da banca examinadora por aceitarem nosso convite e pelas valiosas contribuições.

Aos Professores Formadores do Centro Municipal de Formação do município de Sorriso – MT, pelo apoio e incentivo.

À minha colega de mestrado Julia, pela parceria e incentivo nessa fase do mestrado.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina FAPESC, pela bolsa de mestrado, que possibilitou a realização desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física - PPGEF (UFSC), pela oportunidade de cursar o mestrado, bem como, a equipe de excelência de professores e setor administrativo.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis - SC, em especial a Gerência de Educação Especial, pela autorização e disponibilização de informações para a realização da pesquisa.

Aos professores de Educação Física das escolas participantes de Florianópolis, pela recepção carinhosa, atenção e participação das entrevistas que contribuíram para a realização da pesquisa.

A todos que torceram e acreditaram no meu trabalho.

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”, Paulo Freire.

RESUMO

Ao longo da história, a compreensão da deficiência tem sido influenciada por diferentes modelos, como o médico e o social. Entender a compreensão parece ser bastante significativo no processo educacional, pois a forma de compreensão da deficiência pode direcionar, o modo de condução do processo de ensino-aprendizagem e o próprio lugar dos estudantes com deficiência na escola. Na educação física, professores têm adotado estratégias para incluir estudantes com deficiência, buscando legitimar sua prática. A seleção das estratégias adequadas considera as necessidades de inclusão dos estudantes com e sem deficiência. Nessa perspectiva, as abordagens de ensino utilizadas são fundamentais para compreender o sentido e trato pedagógico que são imputados no ensino. Atualmente têm se identificado três principais tipos de abordagens de ensino: instrução normalizada; instrução diferenciada e desenho universal de aprendizagem e compreender as abordagens de ensino dos professores pode ser fundamental para promover práticas educacionais mais inclusivas. Considerando esse contexto, esta pesquisa teve como objetivo analisar a compreensão dos professores de Educação Física da rede municipal de Florianópolis sobre deficiência. A metodologia se fundamentou por meio do paradigma interpretativo e uma abordagem qualitativa descritiva exploratória, uma vez que se pretendeu conhecer e compreender o fenômeno estudado. Os participantes da pesquisa foram compostos por 10 professores de Educação Física, sendo 6 homens e 4 mulheres com tempo de atuação profissional docente superior a 5 anos. Para a obtenção dos dados foi utilizado como instrumento uma entrevista semiestruturada, com objetivo de obter dados biográficos dos entrevistados e a compreensão destes sobre a deficiência. Neste sentido, a análise dos dados foi realizada através da técnica de análise de conteúdo de Bardin. Os resultados encontrados evidenciaram que a maioria dos professores de Educação Física associa a deficiência apenas à restrição de atividades causada por limitações nas estruturas ou funções corporais, refletindo uma perspectiva ancorada no modelo médico de deficiência. Considera-se também, que a adaptação parece ser, na maior parte, uma ferramenta fundamental para garantir a participação de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou deficiências. Outro fator importante é que a maioria dos professores adota estratégias de utilização de atividades abertas e modificadas, por meio de adaptações mínimas ou específicas para o estudante com deficiência. A instrução diferenciada parece ser a abordagem de ensino mais frequentemente incorporada. Em suma, os professores precisam avançar na compreensão da deficiência e considerá-la como uma condição socialmente construída. Apesar disso, parece que os professores consideram as diferenças individuais dos estudantes e adotam estratégias flexíveis para promover a inclusão na Educação Física. A abordagem diferenciada e o DUA emergem como caminhos promissores para atender às necessidades dos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Educação Física escolar, Estudantes com Deficiência, Abordagens Pedagógicas.

ABSTRACT

Throughout history, the understanding of disability has been influenced by different models, such as medical and social. Understanding understanding appears to be quite significant in the educational process, as the way in which disability is understood can direct the way in which the teaching-learning process is conducted and the place of students with disabilities in school. In physical education, teachers have adopted strategies to include students with disabilities, seeking to legitimize their practice. The selection of appropriate strategies considers the inclusion needs of students with and without disabilities. From this perspective, the teaching approaches used are fundamental to understanding the meaning and pedagogical approach that are attributed to teaching. Currently, three main types of teaching approaches have been identified: standardized instruction; Differentiated instruction and universal learning design and understanding teachers' teaching approaches can be critical to promoting more inclusive educational practices. Considering this context, this research aimed to analyze the understanding of Physical Education teachers from the Florianopolis municipal network about disability. The methodology was based on the interpretative paradigm and an exploratory descriptive qualitative approach, as the aim was to know and understand the phenomenon studied. The research participants were made up of 10 Physical Education teachers, 6 men and 4 women with more than 5 years of professional teaching experience. To obtain the data, a semi-structured interview was used as an instrument, with the objective of obtaining biographical data from the interviewees and their understanding of the disability. In this sense, data analysis was carried out using Bardin's content analysis technique. The results found showed that the majority of Physical Education teachers associate disability only with restriction of activities caused by limitations in bodily structures or functions, reflecting a perspective anchored in the medical model of disability. It is also considered that adaptation seems to be, for the most part, a fundamental tool to guarantee the participation of all students, regardless of their abilities or disabilities. Another important factor is that most teachers adopt strategies for using open and modified activities, through minimal or specific adaptations for students with disabilities. Differentiated instruction appears to be the most frequently incorporated teaching approach. In short, teachers need to advance their understanding of disability and consider it as a socially constructed condition. Despite this, it seems that teachers consider students' individual differences and adopt flexible strategies to promote inclusion in Physical Education. The differentiated approach and UDL emerge as promising ways to meet the needs of students with disabilities.

Keywords: School Physical Education, Students with Disabilities, Pedagogical Approaches.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama das Interações entre os Componentes da CIF	36
Figura 2 – Espectro da Inclusão na Educação Física Escolar	60
Figura 3 – Mapa das Salas Multimeios por Região	65
Figura 4 – Mapa das Escolas Básicas Municipais por Região	66
Figura 5 - Diagrama dos Principais Resultados sobre Deficiência.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos professores participantes da pesquisa.....	73
Quadro 2 – Categorização de Análise.....	78
Quadro 3 - Principais achados de configurações do ambiente de aprendizagem na Educação Física escolar.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
DSE	Estudos sobre Deficiência
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
EUA	Estados Unidos da América
IBC	Instituto Benjamin Constant
ICIDH	The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps
INES	Instituto Nacional da Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organizações das Nações Unidas
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNE	Pessoa com Necessidades Especiais
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPGEF	Programa de Pós-Graduação em Educação Física
SDS	Society for Disability Studies
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 OBJETIVOS	20
1.1.1 Objetivo Geral	20
1.1.2 Objetivos Específicos	21
1.2 JUSTIFICATIVA	21
2 REVISÃO DE LITERATURA	24
2.1 MODELOS DE COMPREENSÃO DE DEFICIÊNCIA.....	24
2.1.1 Modelo médico de deficiência	27
2.1.2 Modelo social de deficiência	30
2.1.3 Modelo biopsicossocial de deficiência	33
2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	38
2.3 OS PARADIGMAS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	42
2.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA	46
2.5 EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA.....	48
2.6 ESTRATÉGIAS E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA	50
2.6.1 Adaptações curriculares em Educação Física	53
2.6.2 Adaptações metodológicas em Educação Física	54
2.6.3 Adaptações quanto à instrução na Educação Física	55
2.6.4 Adaptações quanto aos equipamentos, materiais, espaços e regras nas aulas de Educação Física	56
2.6.5 Abordagem normalizada na Educação Física	57
2.6.6 Abordagem diferenciada na Educação Física	58
2.6.7 Desenho universal para a aprendizagem na Educação Física	61
3 METODOLOGIA	64
3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA.....	64
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA	64
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	67
3.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E NÃO INCLUSÃO	68
3.5 ASPECTOS ÉTICOS.....	68
3.6 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	69
3.7 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS	69

3.8 REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	70
3.9 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	71
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	73
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	73
4.2 O QUE É DEFICIÊNCIA?.....	76
4.2.1 Restrição de atividade por limitação/impedimento de estrutura ou função corporal	78
4.2.2 Compreensão da deficiência a partir do debate de corponormatividade, da diferença ou da falta	81
4.2.3 Sentimentos negativos associados à deficiência	85
4.3 SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS	87
4.4 ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA.....	89
4.4.1 Adaptações de instruções nas aulas de Educação Física	89
4.4.2 Atitudes do professor em considerar os estudantes com deficiência em suas escolhas nas aulas de Educação Física	92
4.5 CONFIGURAÇÃO DO AMBIENTE DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOBRE O ESPECTRO DA INCLUSÃO	95
4.6 ABORDAGENS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	102
4.6.1 Abordagem Normalizada na Educação Física Escolar	102
4.6.2 Abordagem Diferenciada na Educação Física Escolar.....	104
4.6.3 Instrução Universalmente Desenhada na Educação Física	1066
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE A – MATRIZ ANALÍTICA – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	122
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	124
ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	127
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA	129
ANEXO D – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA.....	130
ANEXO E – FOLHA DE ROSTO – PLATAFORMA BRASIL	131
ANEXO F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	132

1 INTRODUÇÃO

Durante a história da humanidade, diferentes modelos têm influenciado a forma como a sociedade percebe e compreende a deficiência (Foresti e Bousfield, 2022). A discussão sobre os modelos de compreensão da deficiência abrange diversas perspectivas teóricas. Esses estudos investigam modelos como o moral ou religioso, da identidade, dos direitos humanos, cultural, econômico, de caridade, entre outros. No entanto, é essencial destacar que esses modelos são derivados das ideias centrais do modelo médico e do modelo social e vão além de meras classificações teóricas da deficiência. Eles refletem diferentes compreensões da deficiência que têm um impacto direto nas experiências das pessoas com deficiência (Lightfoot, 2015). Essa percepção histórica da deficiência tem sido influenciada por vários desses modelos, nos quais as pessoas com deficiência são muitas vezes estigmatizadas como 'anormais' (Coleridge, 1993; Miles, 1999; Oliver, 1996).

O modelo médico define deficiência em termos de 'déficit individual' ou um 'problema' que pertence à pessoa com deficiência, pelo qual ela é vista por sua deficiência e pelo tratamento de sua condição (Connors; Stalker, 2007; Shakespeare, 2013). Nessa perspectiva, a deficiência é conceituada como algo que pode ser prevenido, curado ou reabilitado (Shakespeare, 2013). Na escola, o modelo médico da deficiência se reflete em adaptações curriculares que desconsideram a necessidade de currículos inclusivos, presumindo erroneamente que pessoas com deficiência não são capazes de assimilar os mesmos conteúdos que seus colegas. Isso se manifesta também em avaliações comparativas entre os estudantes, em vez de uma abordagem processual do desenvolvimento individual. Além disso, há uma tendência em depositar na Educação Especial a responsabilidade pela efetivação da aprendizagem, em vez de conceber estratégias pedagógicas inclusivas desde o planejamento inicial (Bock; Nuernberg, 2018).

O modelo social da deficiência emerge como uma alternativa ao modelo médico, que atribui às lesões, doenças ou limitações físicas a origem das desigualdades sociais e das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiências, negligenciando o papel das estruturas sociais na sua marginalização e opressão (Abberley, 1987). Contrapondo-se a isso, o modelo social argumenta que são as barreiras sociais construídas pela sociedade que geram a deficiência, não as limitações do corpo (Oliver, 1990; Shakespeare; Watson, 2002). Portanto, esse

modelo concentra-se na defesa da legislação de direitos igualitários, na promoção da vida independente e na eliminação de barreiras tanto físicos quanto sociais (Shakespeare, 2013).

Segundo Anthony (2011) o modelo social foi compreendido por muitos como uma abordagem emancipatória, que visa transformar sociedades e sistemas educacionais repressivos inteiros, por meio de abordagens sobre direitos humanos e valores como tolerância, respeito, dignidade e celebração da diversidade. Partindo dessa ideia, Ribeiro e Silva (2017) apontam que o modelo social teve grande influência nas práticas escolares, possibilitando a criação de conceitos, como por exemplo, o de inclusão escolar. Bock e Nuernberg (2018) destacam a importância de investir em práticas pedagógicas que evitem a exclusão na escola, promovendo uma atenção às diferentes formas de participação e aprendizagem dos estudantes. Isso implica antecipar as necessidades dos estudantes por meio da oferta de recursos, estratégias e metodologias que considerem a diversidade de experiências e necessidades, eliminando barreiras e conceitos irrelevantes no percurso acadêmico. Quando essa abordagem permeia o ambiente escolar, os estudantes com deficiência têm suas características individuais respeitadas, assim como seus colegas sem deficiência. Contudo, o profissional da educação especial desempenha um papel colaborativo na rede de apoio para a concretização da inclusão escolar, mas não deve ser o único responsável por definir essa prática.

A inclusão no Brasil, é garantida por leis e documentos oficiais, que defendem a criação e execução de políticas públicas voltadas à formação de professores para a educação inclusiva, numa tentativa de diminuir os efeitos da exclusão e atender à nova ordem vigente, que é a de ensinar a todos, sem distinção (Almeida et al., 2007). A discussão sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência é relativamente recente no mundo.

Um marco importante foi a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) 13.146/2015 e criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência que entrou em vigor em 2016. Seu principal objetivo é assegurar a proteção da dignidade da pessoa com deficiência (Brasil, 2015). Em seu artigo 2º da LBI que considera a pessoa com deficiência àquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Conseqüentemente, com o avanço na legislação no Brasil, as pessoas com deficiência passaram exigir seus direitos econômicos, sociais, políticos e civis.

A educação brasileira, em consonância com os princípios da educação inclusiva, tem adotado abordagens alternativas e embasamento teórico para promover a igualdade de oportunidades educacionais para estudantes com deficiência. Dentre os componentes curriculares, a Educação Física, conforme delineado pela Base Nacional Comum Curricular (Base Nacional Comum Curricular, 2018), é o que explora as práticas corporais em suas múltiplas formas de codificação e significação social. Essas práticas são compreendidas como expressões das capacidades expressivas dos sujeitos, moldadas ao longo do tempo pelos diferentes grupos sociais.

Nessa perspectiva, o movimento humano transcende a mera execução de deslocamentos no espaço e no tempo, sendo sempre inserido no contexto cultural mais amplo (Base Nacional Comum Curricular, 2018). Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos estudantes a (re) construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros. Além disso, desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2018, p. 215).

Estudos de Ferreira e Lessa (2014) sobre Educação Física inclusiva citam que, por sua vez, objetivaram que a Educação Física como um dos componentes curriculares da educação básica, não está indiferente ao movimento da educação inclusiva e, ainda constitui-se como auxiliar no processo de inclusão escolar. Bailão et al. (2002) explicam que as aulas de Educação Física despertam elevada expectativa nos estudantes, contribuindo assim com o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola regular.

A Educação Física inclusiva deve ter como eixo o estudante, para que se desenvolvam competências e condições igualitárias, buscando, portanto, estratégias para diminuir a exclusão ou segregação (Aguiar; Duarte, 2005). O professor é primordial nessa relação e nesse processo inclusivo, sendo o principal mediador nas relações entre os estudantes que, por meio da intervenção crítica e social do

mesmo, passam a ter uma nova visão sobre as diferenças entre os outros e entre si (Martins, 2014).

Assim, é importante que o professor se atente ao fato de que a Educação Física na escola, segundo Bento (2017), é uma forma específica da relação do sistema educativo com o corpo e, portanto, tem a função de possibilitar aprendizagens e experiências a partir do corpo e movimento. Entretanto, essa compreensão nem sempre é a representada. Tem sido indicado que os professores de Educação Física tendem a adotar uma visão funcional do corpo, o instrumentalizando (Meier; Ruin, 2015; Geisen; Rui, 2018). Os mesmos autores ainda ressaltam que, no caso da maioria dos professores, essa interpretação também anda de mãos dadas com expectativas normativas sobre o corpo, reforçando então, a ideia de que corpos com deficiência por não pertencer a essas expectativas, tornam-se corpos esquecidos.

Os professores de Educação Física têm adotado estratégias pedagógicas para incluir estudantes com deficiência em suas aulas, buscando legitimar sua prática no ambiente escolar. Essas estratégias, como definido por Seabra Júnior e Manzini (2008), são ferramentas flexíveis que requerem compreensão dos requisitos essenciais para planejar e implementar atividades motoras de acordo com as necessidades e habilidades dos estudantes. A seleção das estratégias adequadas considera as necessidades de inclusão dos estudantes com e sem deficiência. Nessa perspectiva, as abordagens de ensino utilizadas são fundamentais para compreender o sentido e trato pedagógico que são imputados no ensino. Atualmente têm se identificado três principais tipos de abordagens de ensino: instrução normalizada; instrução diferenciada e desenho universal de aprendizagem (Munster, 2023).

A instrução normalizada, conforme descrita por Munster (2023), busca igualdade de condições educacionais, aproximando o planejamento da aprendizagem da norma estabelecida. No entanto, embora muitos estudantes com deficiência ainda enfrentem o currículo tradicional de Educação Física sem adaptações.

A instrução diferenciada, como definida por Heredero (2010), envolve adaptações curriculares para atender às necessidades específicas dos estudantes, utilizando o currículo padrão como base. Rodrigues (2006) destaca que o processo de adaptação de uma atividade consiste em intervir sobre um conjunto de variáveis,

influenciando seu grau de dificuldade de acordo com as necessidades dos estudantes. Um modelo de atividades inclusivas desenvolvido por Black e Stevenson (2011), conhecido como espectro da inclusão, oferece oportunidades de participação a indivíduos em diversas condições, não se restringindo apenas a pessoas com deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento. As possibilidades de configuração de ambiente de ensino-aprendizagem da Educação Física no espectro da inclusão incluem atividades abertas, atividades modificadas, atividades paralelas, atividades específicas e esportes adaptados.

E a instrução universalmente desenhada, que de acordo Heredero (2020), busca superar as barreiras dos currículos inflexíveis, oferecendo múltiplas formas de apresentação, ação e expressão, além de modos variados de engajamento e envolvimento dos estudantes. No entanto, embora alguns estudos mencionem sua importância na Educação Física, há uma escassez de estudos sobre sua aplicação na inclusão de estudantes com deficiência (Munster, 2023).

Em suma, muitos professores de Educação Física adotam uma visão funcional e normativa do corpo (Ruin; Meier, 2017), o que pode prejudicar a inclusão de estudantes com deficiência. Dessa maneira, compreender as abordagens de ensino dos professores pode ser fundamental para promover práticas educacionais mais inclusivas. Além disso, entender como o professor de Educação Física compreende deficiência parece ser bastante significativo no processo educacional, pois a forma de compreensão da deficiência pode direcionar, de acordo com o Baglieri e colaboradores (2015), o modo de condução do processo de ensino-aprendizagem e o próprio lugar dos estudantes com deficiência na escola. Nesse sentido, esta pesquisa visa analisar a compreensão dos professores de Educação Física da rede municipal de Florianópolis sobre deficiência e suas estratégias didático-pedagógicas e abordagens de ensino.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a compreensão de professores de Educação Física escolar sobre deficiência.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar as principais estratégias didático-pedagógicas dos professores de Educação Física no contexto da Educação Inclusiva;
- Descrever os princípios de abordagens de ensino que orientam a prática dos professores de Educação Física no contexto da Educação Inclusiva.

1.2 JUSTIFICATIVA

Com o expressivo aumento de pesquisas relacionadas à temática da Inclusão Escolar, a partir da década de 1990 pode-se ter uma falsa impressão de que a inclusão esteja ocorrendo de forma satisfatória. Na busca de compreender a inclusão escolar, verifica-se através dos estudos de Mantoan (2006), que os sistemas escolares estão formados no princípio que recorta a realidade, separando estudantes em normais e deficientes, o ensino em regular e especial, e fazendo professores em especialistas em deficiência. No Brasil, o censo do IBGE de 2010 estimou que havia 46 milhões de pessoas com deficiência aproximadamente 24% da população brasileira declarou apresentar alguma deficiência (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010). Entretanto, no ano de 2018, o IBGE lançou uma nota técnica a partir da releitura dos dados de pessoas com deficiência à luz das recomendações do Grupo de Washington de Estatísticas sobre deficiência. Logo, os valores ajustados estimam 12,7 milhões o que corresponderia a 6,7% da população. Recentemente, com base nos dados divulgados pelo MEC e pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) no Censo Escolar de 2023, no total de 1.771.430 matrículas na educação especial, a maior concentração ocorre no ensino fundamental, representando 62,90% do total (1.114.230 matrículas). Em seguida, a educação infantil, com 16% das matrículas (284,847 estudantes) e o ensino médio contabilizou 12,6% das matrículas, totalizando 223,258 estudantes.

A inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física é uma exigência legislativa, e é cada vez mais marcantes pessoas com deficiência na rede de ensino escolar requerendo especificidades, conhecimento e compreensão de pessoas e de conteúdos, além de ser assegurada pelos direitos à igualdade de oportunidades e à participação social (Amaral et al., 2012). Onesti (2019), em sua

Dissertação de Mestrado, cita que a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é considerada referência em Educação Inclusiva em âmbito nacional e segundo Machado (2013), destaca-se por suas iniciativas inovadoras, entre as quais a implementação dos serviços de AEE (Atendimento Educacional Especializado), em 2002, adiantando-se à própria PNEE (Política Nacional de Educação Especial) de 2008.

Apesar desse aumento no número de pesquisas relacionadas à inclusão, necessitam, ainda, estudos abordando a compreensão da deficiência e as estratégias pedagógicas na perspectiva inclusiva de professores de Educação Física.

Nesse sentido, entender a deficiência por meio do modelo social, pressupõe um caminho que perpassa pela luta por reconhecimento de direitos, na linha entre exclusão e inclusão social, sem desconsiderar o histórico de violação dos direitos humanos, da segregação, institucionalização, pela discussão do padrão de normalidade e possibilidades de inclusão (Fogaça; Klazura, 2021). Nessa trajetória, o significado da deficiência foi compreendido de várias formas. Assim, a maneira como a deficiência é compreendida atualmente pelos professores que foram entrevistados é de suma importância porque a linguagem que as pessoas usam para descrever as pessoas com deficiência influencia suas expectativas e interações com elas (Barton, 2009).

Compreender a deficiência por meio das expectativas e interações humanas em contextos sociais, como por exemplo, a escola, influencia as formas de ensinar e de ver o lugar dos estudantes com deficiência nas escolas. Desta forma, com o modelo social de deficiência tem-se a oportunidade de alterar os sistemas nos quais parecem inseridos e encontrar possibilidades para algo mais viável e satisfatório para todos. Levantamos questões humanas de voz, de agência e das crenças e compromissos da educação para todos os estudantes.

A pesquisa nasceu a partir de uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Secretária Municipal de Educação de Florianópolis na qual, trouxe a preocupação de tentar entender o que os professores de Educação Física da Rede pensam sobre deficiência e quais modelos de deficiência estão pautados.

Essa pesquisa se justifica também a partir da intenção em difundir estudos que possam servir como embasamento aos professores e pesquisadores,

auxiliando-os em seus processos de formação profissional e na compreensão dos princípios que envolvem o conceito dos modelos de deficiência, inclusão, estratégias pedagógicas e de como eles se estabelecem na prática. Uma vez que o professor deve ser visto como um mediador, tornando a sua aula um ambiente estimulador para a inclusão. Assim, a partir do desenvolvimento da pesquisa, buscou-se entender sobre a compreensão da deficiência do professor de Educação Física do Ensino Fundamental da Rede Municipal. O papel fundamental do professor no processo de inclusão abordado neste estudo, corrobora com a justificativa do estudo Tavares et al. (2016), em que mencionam que o professor é considerado um ator de suma importância no contexto escolar e no processo de ensino e da aprendizagem, pois está em contato direto com essa criança, constituindo-se o facilitador no processo ensino aprendizagem.

O autor da pesquisa traz ainda, a justificativa pessoal para a escolha do campo da temática e dos sujeitos pesquisados. Por já ter atuado como professor de Educação Física no ensino fundamental II desde 2006 e acompanhar os processos formativos tanto no estado do Paraná quanto no município de Sorriso no estado do Mato Grosso, vivenciou os desafios da construção de uma Educação Física Inclusiva. Nesse contexto, evidenciou-se o interesse em pesquisar e aprofundar o entendimento dos modelos de compreensão da deficiência.

Acredita-se que a pesquisa é de grande relevância para o meio acadêmico, em especial para a comunidade escolar. Antecipa-se que os resultados obtidos fornecerão um embasamento teórico essencial para abordar os questionamentos e desafios enfrentados na área da Educação Física inclusiva no ensino fundamental. Pretende-se que esses achados contribuam para uma reflexão mais profunda sobre os modelos de deficiência e sua relação com as estratégias e práticas pedagógicas. Além disso, espera-se que sirvam como ponto de partida e referência para estudos futuros sobre o tema.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 MODELOS DE COMPREENSÃO DE DEFICIÊNCIA

Ao longo da trajetória histórica, as concepções sobre as pessoas com deficiência foram se alterando, não de forma sequencial, mas a partir das lutas e das permanentes disputas de projetos societários. Fogaça e Klazura (2021), mencionam que, debater essa temática pressupõe um caminho que perpassa pela luta por reconhecimento de direitos, na linha entre exclusão e inclusão social, sem desvalorizar o histórico de violação dos direitos humanos, da segregação, institucionalização, pela discussão do padrão de normalidade e possibilidades de inclusão. Nessa trajetória, o significado da deficiência foi compreendido de várias formas. Para Augustin (2012), os modelos de deficiência tiveram transformações calcadas pela necessidade da pessoa com deficiência e pelo próprio sistema sociopolítico e econômico.

O desenvolvimento dos modelos de deficiência evoluiu de forma humanizadora quando as próprias pessoas com deficiência legitimaram os modelos a partir de suas necessidades e concepções. É por meio dos modelos de deficiência que governos e sociedade utilizam ferramentas para criar estratégias que atendam melhor às necessidades das pessoas com deficiência (Augustin, 2012).

Os modelos religioso e moral colocam a deficiência como uma tragédia de vida, e a pessoa com deficiência como incapaz de prover sua vida e contribuir para a sociedade, sendo a caridade uma das únicas vias possíveis para garantir sobrevivência (Diniz, 2007). A autora Debora Diniz (2007) cita que a concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ter deficiência é experimentar um corpo fora da norma. O corpo com deficiência somente se delinea quando contrastado com uma representação de o que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida, o que existe, na verdade, são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida (Diniz, 2007).

A discussão dos modelos de compreensão da deficiência ela é contínua, se desdobra em diversas visões a partir de várias perspectivas, alguns autores como

Diniz, Lara, Henderson, Bryan, Brewer, Degener, Snyder, Mitchell entre outros tem citado vários modelos como por exemplo, modelo moral ou religioso, modelo da identidade, modelo de direitos humanos, modelo cultural, modelo econômico, modelo de caridade, modelo dos limites entre outros. No entanto, esses modelos derivam de ideias nucleares tanto do modelo médico quanto do modelo social, por isso esse estudo vai focar nos modelos médico e social.

Ainda, segundo Haegele e Hodge (2016), os conceitos de deficiência são influenciados por organizações profissionais e indivíduos que têm o poder ou autoridade de estabelecer definições na sociedade e estão no comando do conhecimento dentro de um determinado campo, desta forma, vários modelos de deficiência sofreram alterações ou foram rejeitados. A deficiência é muitas vezes entendida a partir de diferentes lentes referidas como modelos de deficiência. Os principais modelos de deficiência são o modelo médico e o modelo social. Esses modelos representam mais do que apenas classificações teóricas da deficiência, mas identificam diferentes compreensões da deficiência na realidade que moldaram diretamente as experiências das pessoas com deficiência (Lightfoot, 2015).

Nas últimas décadas, os estudos relacionados aos *disability studies* emergiram não apenas como uma disciplina em si, mas também como um incentivo para os *disability studies in education* (Bolt, 2018). Os *disability studies* e os *disability studies in education* existiam antes mesmo de ter um nome em evidência (Taylor, 2014). Os principais temas relacionados com *disability studies in education* podem ser rastreados historicamente muitos anos antes de serem identificados como uma área de investigação ou associados a grupos profissionais, conferências e publicações acadêmicas (Taylor, 2014).

Para Taylor (2014), evidentemente que em épocas anteriores, alguns desses temas não foram totalmente desenvolvidos e suas implicações não foram completamente exploradas. No entanto, uma compreensão dos precursores intelectuais dos *disability studies in education* podem ajudar a entender mais claramente as ideias fundamentais subjacentes e essa área de estudo. Nem os *disability studies* nem *disability studies in education* representam uma perspectiva unitária, uma vez que, concentram-se em como a deficiência é definida e representada na sociedade, não sendo uma característica que existe na pessoa assim definida, mas uma construção que encontra seu significado no contexto social e cultural (Taylor, 2014).

Segundo Taylor (2014), a compreensão da deficiência como um fenômeno social tem consequências importantes na prática educacional, o que diferencia os *disability studies* dos *disability studies in education* é uma preocupação prática com as práticas escolares, contrastando com uma perspectiva tradicional da educação especial, onde estuda a deficiência no contexto social e cultural (Taylor, 2014). A deficiência não é vista como uma condição a ser curada, mas sim como uma diferença a ser aceita e acomodada. É um fenômeno social por completo (Taylor, 2014).

Organizada em 1988 a Society for *Disability Studies* (SDS), dedicada a estudos sobre deficiência (Disability Studies in Education, 2012) permaneceu durante a maior parte da década de 1990 na organização de estudos sobre a deficiência nos Estados Unidos da América (EUA) com suas conferências anuais e sua revista, *Disability Studies Quarterly*. Ainda que os *disability studies* tenham crescido como um campo acadêmico interdisciplinar de investigação, os *disability studies in education* é relativamente novo, apresentado por Susan Gabel durante a conferência TASH de Chicago de 1999, com o objetivo de um novo paradigma de pesquisa como alternativa ao pensamento tradicional da educação especial (Disability Studies in Education, 2012).

A partir da perspectiva da deficiência, a importância de conhecer e entender como os modelos de compreensão da deficiência modelam as percepções sobre as pessoas com deficiência, assim, servem para importantes propósitos como, fornecer definições de deficiência, fornecem explicações de atributos causal e de responsabilidades, são baseados em necessidades percebidas, orientam a formulação e implementação de políticas, não são neutros em termos de valores, determinam quais disciplinas acadêmicas estudam e aprendem sobre as pessoas com deficiência, moldam a auto identidade das pessoas com deficiência e podem causar preconceito e discriminação (Retiel; Letšosa, 2018; Smart, 2004).

Nesse sentido, entender a compreensão dos modelos da deficiência delinea a maneira como trabalhar na construção de um ensino de qualidade na escola. Nessa perspectiva, Mantoan (2015) afirma que, contrapondo o modelo tradicional de ensinar, qual prevalece a ideia de que qualidade de ensino significa supervalorização de conteúdos, compostos de datas, fórmulas, conceitos, que centram a aprendizagem no racional, qualidade de ensino, considerando as práticas pedagógicas, são as práticas educativas que se pautam por solidariedade,

colaboração e compartilhamento do processo educativo. Complementa a autora que a aprendizagem é acentuada, ora destacando-se o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos social e afetivo dos estudantes e que em suas práticas e métodos pedagógicos, predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a coautoria do conhecimento.

Nessa perspectiva, o professor necessita concentrar-se nas discussões dos problemas reais e concretos, que se referem ao ensino e às possibilidades de mudanças, para que de fato efetue a verdadeira inclusão. Felizmente, já está acontecendo em algumas redes de ensino público e particular, o que faz corroborar dessa forma para uma escola de qualidade, a partir de espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças e jovens aprendem a ser pessoas (Mantoan, 2013, P.13).

Mantoan (2015, p.66) reforça que nesses ambientes educativos, ensina-se os estudantes a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar sem tensões, competição de forma solidária e participativa. Escolas assim concebidas, não excluem nenhum estudante de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os estudantes têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma. (Mantoan, 2015, p, 66).

2.1.1 Modelo médico de deficiência

Ao final da primeira guerra mundial, muitos combatentes e vítimas civis, passaram a conviver com algum tipo de mutilação, fazendo surgir o modelo médico ou reabilitador (Melo, 2019). Nesse período pós guerra, a deficiência tornou-se não como uma condição espiritual ou um castigo, mas sim uma condição médica, a partir de um viés científico com o objetivo de reabilitação, tornando-o capaz de ser produtivo e viver em sociedade, uma vez que as pessoas com deficiência figuravam como anormais, e, portanto, necessitavam ser curadas, de modo que viessem a se tornar normais (Melo, 2019).

O modelo médico de compreensão da deficiência teve início quando médicos e cientistas sucederam os dirigentes religiosos como superioridade

cognitiva na sociedade (Humpage, 2007). Sugeriu-se, portanto, que esse papel na sociedade deveria ser conquistado através da capacidade da medicina, como a definição de doenças e partes do corpo, assim como curar lesões e doenças, elevando a profissão médica na posição de liderar discursos a respeito de muitos aspectos da vida que lidavam com o corpo, incluindo a deficiência (Brittain, 2004).

Augustin (2012) destaca que historicamente, pode-se apontar o século XVIII como o período em que a medicina sofreu avanços e buscou a reabilitação de pessoas. Feridos de guerras eram readaptados às funções militares de acordo com suas habilidades, resultando num período de grandes êxitos médicos. A ciência começou a compreender a deficiência, separando de bruxarias e outras explicações místicas, voltando por consequência, para descobrir a cura das patologias existentes. Essa transformação foi um marco e permanece até os dias atuais como modelo médico de atendimento e serviços para a pessoa com deficiência. Esse modelo percebe a pessoa como portadora de uma patologia, ou seja, primeiramente está a deficiência da pessoa, e ela é relegada a um papel passivo de paciente (Augustin, 2012).

O modelo médico foi fundamentado segundo a Organização Mundial da Saúde - OMS (1980), na *The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH), na tentativa de organizar uma linguagem universal sobre lesões e deficiências, segundo Diniz (2007) além dessa organização a mais desafiante foi apresentar o novo significado do termo deficiência, passando também de uma visão biomédica na ICIDH para um caráter sociológico e político na *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), com o objetivo de analisar, descrever e classificar as consequências das doenças, assim como apresentar um framework conceitual descrevendo três dimensões: *impairments* (perdas ou anormalidades corporais), *disabilities* (restrições de habilidade provocadas por lesões) e *handicaps* (desvantagens resultantes de *impairments* ou *disabilities*) (Organização Mundial da Saúde, 1980). Diniz (2007) aponta que um corpo lesionado experimentaria restrições de habilidades, o que levaria a pessoa a situações de desvantagem social. Como observado, desvantagem seria resultado das lesões, por isso a importância de conhecer, curar ou reabilitar os corpos anormais.

O modelo médico apresenta a deficiência através de teorias e práticas assistenciais em saúde e deduz a relação de causalidade entre a lesão, doença e a

experiência da deficiência, desse modo, expressando a limitação corporal da pessoa com deficiência para interagir socialmente (Bampi et al., 2010; Medeiros et al., 2006; Diniz, 2007).

Nesse sentido, Mota e Bousquat (2021) citam que a interação com o meio em que está inserido a pessoa com deficiência neste modelo é descartada. A representatividade desse modelo e os termos utilizados por ele não foram bem aceitos pelas pessoas com deficiência, uma vez que a experiência da deficiência é reduzida ao corpo individual, e o saber médico seria o detentor do conhecimento responsável por curar o indivíduo (Mota; Bousquat, 2021).

Muitos são os obstáculos em relação à participação de pessoas com deficiência em decorrência das inúmeras barreiras sociais ainda presente nos diversos ambientes. Em decorrência disso, a participação de pessoas com deficiência na sociedade tem sido muito dificultada (Gesser; Block; Nuremberg, 2019). Dias (2013) ressalta que os elementos estruturantes do capacitismo decorrem do histórico de eugenia por meio do modelo médico sofrido pelas pessoas com deficiência, das implicações da normatização e, de forma mais recente, da ofensiva do neoliberalismo.

Para os autores Gesser et al. (2019) o capacitismo é o elemento constituinte de todos os elementos que obstaculizam a participação desse grupo social, à medida que situa as pessoas com deficiência como hierarquicamente menos capazes e corrobora a manutenção de espaços que não acolhem a diversidade humana. Muitas são as barreiras encontradas, desde atitudes preconceituosas, ambientes inacessíveis, ausência de comunicação alternativa, entre outras tantas para o simples viver de alguém com deficiência, que encara cotidianamente os olhares que, com base em um padrão ideal de sujeito, deslegitima a existência de corpos que dele se distanciam (Gesser et al., 2019).

O capacitismo existente no cotidiano concretizado por atitudes preconceituosas e discriminatórias, classificando pessoas com deficiência no que se refere como seus corpos estão em relação aos padrões de beleza e competência frente à sociedade, diferenciando e desvalorizando as pessoas com deficiência por meio da avaliação da capacidade corporal ou cognitiva (Mello, 2016; Campbell, 2008). Assim, o capacitismo leva as pessoas com deficiência a serem tratadas como incapazes de trabalhar, aprender, cuidar, amar, sentir, desejar e ser desejadas, privando as pessoas com deficiência de vários direitos (Gesser et al., 2019).

2.1.2 Modelo social de deficiência

O modelo social surgiu a partir das discussões sobre a incoerência do modelo médico na década de 1960, no Reino Unido, tendo como precursor o sociólogo e pessoa com deficiência Paul Hunt (Diniz, 2007; Piccollo, 2012; Harlos, 2012; França, 2013). Isto se deu, em decorrência de ações de pessoas com deficiência reunidas no movimento social de deficiência. Esse movimento produziu mudanças nos modelos tradicionais de compreensão de deficiência ao remover da pessoa com deficiência a origem da desigualdade, e reconduzi-los à sociedade. É neste ambiente, que ocorre a maior parte das dificuldades enfrentadas, resultado da forma pela qual a sociedade lida com as limitações e as sequelas físicas, intelectuais, sensoriais e múltiplas de cada indivíduo, divergindo ao modelo médico dominante (Oliver, 1990; Barnes et al., 2002).

O modelo médico considera a deficiência como uma desvantagem ou restrição de atividade causada por uma organização social que não leva em consideração as pessoas com deficiência e as exclui da vida comunitária (Goodley, 2001). O modelo social se diferencia do modelo médico. Em particular, o modelo social sugere que não é a função corporal que limita as habilidades das pessoas com deficiência, mas, sim, a sociedade, pressupondo que a incapacidade é um problema criado socialmente através da integração das pessoas com a sociedade (Barney, 2012; Roush; Shaby, 2011; Mota; Bousquart, 2021). A gestão desses problemas envolve a responsabilização coletiva da sociedade visando à realização de modificações ambientais para oferecer a completa participação de todos os indivíduos (Mota; Bousquart, 2021).

A partir do exposto, Sampaio e Ferreira (2019) argumentam que o modelo social propõe que o ambiente é responsável pela situação de deficiência da pessoa, relacionando que as barreiras arquitetônicas, de comunicação e atitudinais existentes é que impedem a sua plena inclusão social, razão pela qual devem ser removidas.

Nesse contexto, não há nada essencialmente incapacitante em ter uma deficiência (Blustein, 2012). O isolamento e a exclusão podem ser um produto da incapacidade, falta de vontade ou negligência da sociedade em remover as barreiras ambientais encontradas por pessoas com deficiência ou da percepção de indivíduos

com deficiência como sendo menos capazes de participar com os membros da sociedade (Forhan, 2009; Lo Bianco; Sheppard Jones, 2008; Palmer; Harley, 2012).

Sobretudo, o modelo social de deficiência vem propor um novo conceito da deficiência como uma forma de opressão social (Union of Physical Impairment Against Segregation, 1976), partindo de uma nova perspectiva paradigmática que se mostrou fortemente mobilizadora da insurgência política das pessoas com deficiência (Moraes, 2017). O movimento atingiu o ponto mais alto, em 1975, com a formação da Upias, que desenvolve o seu próprio modelo sobre a deficiência, conhecido internacionalmente como o Modelo Social da Deficiência (Union of Physical Impairment Against Segregation, 1997).

De acordo com Bampi et al. (2010), a justificativa da origem ao modelo social resume basicamente aos aspectos de que o corpo por ser lesado não determinaria, tampouco explicaria, o fenômeno social e político da subalternidade das pessoas com deficiência. Explicar que a situação de opressão sofrida pelas pessoas com deficiência é devido às perdas de habilidades, provocadas pela lesão, é confundir lesão com deficiência. Na concepção de estudiosos, deficiência é fenômeno sociológico e lesão é expressão biológica, desta forma, o significado da lesão como deficiência é processo estritamente social (Bampi et al., 2010).

O modelo social de deficiência afasta a responsabilidade pela opressão à qual as pessoas com deficiência estão subordinadas e a encaminha para a incapacidade social em prever e incorporar a diversidade. Desta forma, a experiência da deficiência não seria resultado das lesões da pessoa, mas do ambiente social hostil à diversidade. A deficiência seria uma manifestação da diversidade humana e que demandaria adequação e adaptação inclusivas (Diniz, 2007).

Uma primeira geração de acadêmicos passa a se ater para a complexidade do conceito que, longe de ser equivalente a um corpo com lesão, também sinaliza a estrutura social que oprime a pessoa que apresenta um corpo atípico (Gaudenzi; Ortega, 2016). Essa primeira geração, compreende a deficiência como um processo de opressão e exclusão social. É a partir desse modelo, que os problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência são resultados da opressão social, e não de seus déficits individuais. Assim, transfere certa responsabilidade moral para a sociedade. A deficiência é retirada do âmbito individual, e passa-se a enfatizar as barreiras arquitetônicas e atitudinais que limitam a participação das pessoas com

deficiência na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (Diniz, 2007).

Segundo Gomes et al. (2019) amparados nessa concepção com a retirada das barreiras sociais que obstaculizam a participação das pessoas com deficiência na sociedade, poderiam se tornar independentes. Assim, a responsabilidade pelos processos de opressão é vista como da sociedade, e não da pessoa com deficiência; portanto, a sociedade é que deveria “reabilitar-se”, e não o sujeito (Shakespeare, 2006).

Os autores da primeira geração eram formados predominantemente homens, intelectuais, em sua maioria portadores de lesão medular, que rejeitavam o modelo médico curativo da deficiência e negavam toda perspectiva caritativa perante ela (Gomes, et al., 2019). Ou seja, princípios como o cuidado, diferenças de gênero ou os benefícios compensatórios para a pessoa com deficiência não eram levados em consideração, pois se entendia que a pessoa com deficiência seria tão produtiva quanto à sem deficiência, caso as barreiras sociais frente à sua deficiência fossem retiradas (Diniz, 2007).

Depois de 20 anos de predomínio, o princípio da independência como um valor ético proposta pelos primeiros autores do modelo social da deficiência começou a sofrer alguns questionamentos, que, por sua vez, foram influenciados pela entrada das abordagens pós-modernas e de críticas feministas nos anos 1990 e 2000 (Gomes et al., 2019). A partir disso, definiu-se uma nova concepção do modelo: a segunda geração do modelo social, na qual iniciou diversas revisões das teorias sociais de opressão pelo corpo semelhantes às de outras temáticas, como o feminismo, as teorias de gênero e antirracistas, que também denunciaram construções históricas de opressão (Santos, 2016), sobretudo, utilizam a opressão do corpo com deficiência de forma parecido ao sexismo, assim, as mulheres são oprimidas por causa do sexo, bem como aqueles com deficiência eram oprimidos por causa do corpo com lesões.

Essa nova geração de autores, na sua maioria mulheres, sendo algumas delas mães de crianças com deficiência, introduziu novos conceitos que consideravam os papéis de gênero, a dependência, a interdependência, a experiência do cuidado e a dor da lesão como temas centrais na vida da pessoa com deficiência, preocupando-se em discutir não apenas sobre a deficiência, mas o que significa viver em um corpo deficiente ou lesado (Diniz, 2007).

As limitações impostas na educação, na saúde, no transporte, no trabalho e em outros não são simplesmente produtos de sua condição biológica, mas ocorrem, também, porque o conjunto da sociedade negligencia tanto as capacidades quanto as necessidades desses indivíduos, criando continuamente estereótipos (Gartner, 1987). Augustin (2012) defende que o modelo social tem permitido à pessoa com deficiência uma retomada do controle de sua própria vida e ainda ter o poder de tomar decisões nos meios sociais, participando ativa e politicamente de sua comunidade.

2.1.3 Modelo biopsicossocial de deficiência

O modelo biopsicossocial de deficiência foi proposto pela primeira vez em 1980 por George Engle e segue uma filosofia que incorpora os modelos social e médico de deficiência no sentido de que este modelo aceita como fatores que afetam a discriminação da deficiência, as deficiências dos indivíduos e a sociedade (Penny, 2013). Petasis (2019) exemplifica que o modelo social da deficiência propõe que a deficiência é causada pela exclusão social e discriminação em relação às pessoas com deficiência, e o modelo médico enfatiza que a deficiência é causada pelas deficiências individuais que distinguem as pessoas com deficiência das pessoas sem deficiência. Autores como Bath et al. (2014) corroboram com a ideia de que o modelo biopsicossocial baseia-se no fato de que a deficiência é uma interação entre três conjuntos de fatores: físico, como idade e gênero; psicológico, como comportamento; e social, como ambientes sociais e culturais.

Cerniauskaite et al. (2011) e Jelsma (2009) consideram que o modelo biopsicossocial é a base da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial da Saúde (OMS). A CIF representa um sistema de classificação abrangente que torna possível descrever a deficiência em uma variedade de níveis biológicos, pessoais ou sociais no contexto de fatores ambientais que podem melhorar ou prejudicar a saúde e o bem-estar geral (Cerniauskaite et al., 2011; Jelsma, 2009). A CIF fornece uma estrutura na qual o dano tecidual pode ser um componente relativamente pequeno de um problema musculoesquelético e reconhece que os contextos psicológicos, sociais e culturais contribuem para os resultados de saúde, incluindo a participação em atividades sociais e outras atividades da vida (Bath et al., 2014).

Segundo Diniz (2007), a CIF não é um instrumento para identificar as lesões nas pessoas, mas para descrever situações particulares em que as pessoas podem experimentar desvantagens, as quais, por sua vez, são passíveis de serem classificadas como deficiências em domínios relacionados à saúde. Essa passagem das "consequências das doenças" para os "domínios de saúde" foi resultado de um esforço explícito da OMS em reconhecer algumas das premissas do modelo social na qual perpassam pela CIF a qual baseia-se na integração dos modelos social e médico, no intuito de recuperar a integração das várias perspectivas de funcionamento, a abordagem biopsicossocial é utilizada (Diniz, 2007). Nesse sentido, a CIF almeja atingir uma síntese, a fim de propiciar uma visão coerente de diferentes perspectivas da saúde, a partir das perspectivas biológica, individual e social (Organização Mundial da Saúde, 2001). Desta forma, o desafio da CIF era, portanto, vencer a expectativa de que seria um documento apenas sobre lesões ou deficiências. Sua ambição era se posicionar como um catálogo sobre funcionamento, atividades e participações (Diniz, 2007).

O modelo biopsicossocial da deficiência visa vincular os modelos social e médico, apresentando uma abordagem comprometida (Petasis, 2019). Nesse sentido, os autores Wade e Halligan (2017) mencionam que o modelo biopsicossocial é considerado por Engel e muitos outros como um modelo de sistemas (Teoria Geral dos Sistemas), e uma característica notável de todos os sistemas complexos (como exemplo, hospitais) é que o sistema pode falhar mesmo se todas as subpartes estiverem funcionando normalmente.

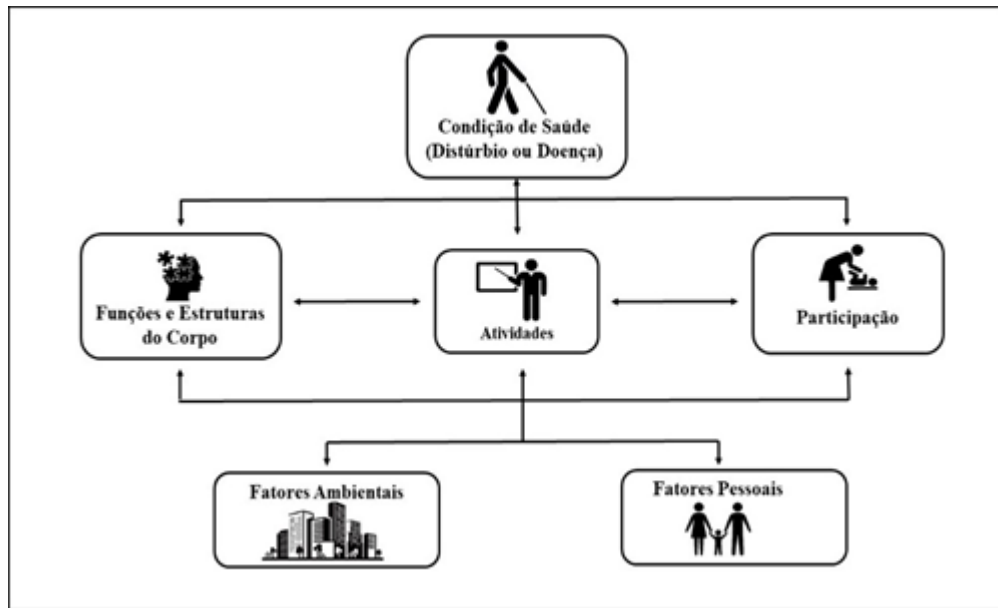
De acordo com Sieniutycz (2020) a teoria geral dos sistemas é uma ciência que investiga leis gerais para arranjos arbitrariamente complexos (sistemas) que constituem integridades funcionais. A origem da teoria geral dos sistemas está associada à publicação em 1928 de um livro seminal (Von Bertalanffy, 1928, 1968) intitulado *Kritische Theorie der Formbildung*, de autoria do eminente biólogo e filósofo austríaco Ludwig von Bertalanffy (1901-1971). Tan (2003) cita, então, que a teoria dos sistemas desempenhou um papel vital na ciência contemporânea na era da informação. O mesmo autor reforça que a teoria começa com a observação empírica de que todos os "sistemas", independentemente de seu domínio disciplinar, compartilham algumas semelhanças importantes em sua estrutura subjacente. Eles também exibem alguns padrões comportamentais comuns, como constância

estatística, tendências de crescimento e decaimento e comportamento rítmico ou oscilatório.

Assim, Tan (2003) explica que um sistema combina todos os objetos e seus atributos e define os relacionamentos entre esses objetos, permitindo assim que as diferentes partes se somam a uma unidade maior do que todas as suas partes individuais. Um sistema é um conjunto de elementos inter-relacionados. Um sistema aberto é aquele que interage com seu ambiente, enquanto um sistema fechado não. A estrutura de um sistema pode envolver uma hierarquia de subsistemas embutidos, cada um com seu próprio propósito unificado que contribui conjuntamente para o funcionamento do sistema maior. O funcionamento desses subsistemas também pode variar conforme sua complexidade (Tan, 2003). Dessa forma, quando um mesmo sistema complexo abrange diferentes níveis de organização, nas quais os efeitos das atividades em um determinado nível organizacional afetariam os demais níveis, e vice-versa, assim, o desenvolvimento de um processo de transformação, em um sistema complexo, influencia as condições geradoras desse mesmo processo (Puttini et al., 2010).

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) como uma classificação, não determina um modelo de processo de funcionalidade e incapacidade. Porém, ela é capaz de ser utilizada para descrever o processo ofertando os meios para a descrição dos diferentes construtos e domínios (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, 2008). O documento constitui uma abordagem com múltiplas perspectivas da classificação da funcionalidade e da incapacidade como um processo interativo e evolutivo. Ela proporciona as bases para os usuários que desejam criar modelos e estudar os diferentes aspectos deste processo. O diagrama representado na Figura1 apresenta a compreensão atual da interação dos vários componentes.

Figura 1. Diagrama das interações entre os componentes da CIF



Fonte: CIF (EDUSP, 2003), 30

Na Figura 1 do diagrama, de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (2008), a funcionalidade de um indivíduo em um domínio específico é uma interação ou relação complexa entre estado ou condição de saúde e fatores contextuais (ambientais e pessoais). Neste caso, há uma interação dinâmica entre estas entidades: intervenções em um elemento têm o potencial de modificar um ou mais dos outros elementos. Essas interações são específicas e nem sempre ocorrem em uma relação homogênea previsível. A interação funciona em duas direções: a presença da deficiência pode modificar até o próprio estado de saúde. Inferir uma limitação da capacidade devido a uma ou mais deficiências, ou uma restrição de desempenho por causa de uma ou mais limitações, pode parecer muitas vezes razoável. No entanto, é importante coletar dados sobre esses construtos de maneira independente e, então, explorar as associações e ligações causais entre eles. Se a nossa intenção é descrever a experiência de saúde na sua totalidade, todos os componentes são úteis (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, 2008).

Assim a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (2008), aponta que o papel que os fatores contextuais (fatores ambientais e pessoais) têm no processo. Esses fatores interagem com o indivíduo com um estado de saúde e determinam o nível e extensão das funções do indivíduo. Os fatores ambientais são extrínsecos ao indivíduo (as atitudes da sociedade, características

arquitetônicas, o sistema legal) e são incluídos na classificação dos Fatores Ambientais. Os Fatores Pessoais, por outro lado, não são classificados na versão atual da CIF. Eles incluem sexo, raça, idade, forma física, estilo de vida, hábitos, estilos de enfrentamento e outros fatores relacionados. Sua avaliação fica a cargo do usuário, conforme necessário.

Segundo Netto e Lino (2017), a deficiência deve ser observada sob o prisma da funcionalidade, ou seja, as limitações decorrentes da deficiência, mas que só existem em face das barreiras físicas, culturais e atitudinais presentes em seu meio ambiente de vida. Desta forma, os autores destacam que a “solução” para a redução dos impactos da deficiência e a consequente integração da pessoa com deficiência transcendam a dimensão individual, passando a ser uma responsabilidade coletiva da sociedade fazer as modificações ambientais necessárias para participação plena destas pessoas em todas as áreas da vida social. Destaca-se ainda, que o modelo biopsicossocial, a partir da CIF aplica-se a todas as pessoas e não somente para as incapacidades, tendo aplicação universal (Organização Mundial da Saúde, 2001).

O modelo biopsicossocial busca o intuito de complementar o conhecimento dos campos médico e social sobre as formas de funcionamento, aprendizagem e interação, identificando, no caso da educação escolar, as acessibilidades necessárias para que cada estudante desenvolva o máximo do seu potencial, e promovendo ambientes pautados pelo respeito às diversidades (Lara, 2013). Segundo a Organização Mundial da Saúde (2003) o modelo biopsicossocial está direcionado para as orientações no ambiente que possam reduzir barreiras e restrições à participação, à aprendizagem e interação, considerando os fatores biológicos, pessoais, emocionais, familiares e socioeconômicos.

Desta forma, os modelos de compreensão da deficiência representam mais do que apenas classificações teóricas, pois também identificam diferentes compreensões da deficiência na realidade que moldam diretamente as experiências das pessoas com deficiência. Desse modo, possuem profunda influência no pensamento educacional e continuam a ter impacto nas práticas educacionais que devem compreender a deficiência como um fenômeno sociocultural, produzido e interagido socialmente. Isso pois o modo como se compreende a deficiência pode determinar atitudes e práticas destinadas a garantir uma resposta educacional inclusiva.

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL

O atendimento educacional especializado criado a partir da concepção de educação especial se organizou, inicialmente, em substituição ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determinava formas de atendimento clínico terapêutico fortemente ancorados nos testes psicométricos que definiam, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os estudantes com deficiência (Brasil, 2008).

Segundo Delevati (2012), a educação especial em sua história no Brasil aponta que durante décadas o atendimento às pessoas com deficiência apoiava-se em um modelo clínico-terapêutico realizados em instituições especializadas e, subsequente, em escolas e classes especiais. A terminologia Atendimento Especializado exposto em documentos oficiais como a Portaria Interministerial Nº 186/78 publicado juntamente com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Previdência e Assistência Social (MPAS), a educação especial referia-se na maioria das vezes à área da saúde e assistência (Delevati, 2012). De acordo com Kassir (2011, p. 5), a portaria tinha o objetivo de implementação de programas de atendimento a “excepcionais” apoiados pelos dois ministérios para “ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social” (Brasil, 1978, cap. I, art. 1º).

Kassar (2011) destaca que na década de 1980, o atendimento educacional especializado organizava-se de várias formas: a classe comum (com apoio pedagógico especializado), classe comum com apoio de sala de recursos, classe comum com apoio de professor itinerante, classe especial, escola especial, centro de educação precoce, serviço de atendimento psicopedagógico, oficina pedagógica e escola empresa (Brasil, 1986, art. 7º). O documento faz ainda, referência que o atendimento educacional especializado estabelece de forma integrada a ações médicas, psicossociais e assistenciais “visando um atendimento global e diferenciado” (Brasil, 1986, art. 8º).

Atualmente o atendimento educacional especializado está pautado no Decreto-lei Nº 7.611/2011 e estabelece que o AEE deve integrar a proposta

pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011). O mesmo documento menciona os objetivos destinados ao atendimento educacional especializado, prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e assim como assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Nesse sentido, a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Assim, serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, sendo prestado das seguintes formas, complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais, ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Segundo a autora Damázio (2018) no Brasil, a legislação tem como objetivo oferecer um sistema educacional inclusivo com gratuidade, compulsório em todos os níveis de ensino, sem segregação, com base na igualdade de oportunidades ao público-alvo da educação especial, auxiliando o aprendizado ao longo de toda a vida de forma acessível, contemplando efetiva aprendizagem de acordo com as necessidades específicas e individuais, com adesão de medidas de apoio individualizado que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social. Desse modo, o atendimento educacional especializado deve apoiar o desenvolvimento do estudante, disponibilizando o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, de tecnologia assistiva, adequar e produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos

estudantes, oportunizando complementação e suplementação curricular (Brasil, 2011).

Com início na época do Império, duas grandes instituições foram criadas para o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi (Brasil, 2018).

Segundo Glat e Fernandes (2005) a Educação Especial teve sua origem a partir de um modelo médico ou clínico. Apesar dessa abordagem ser bastante criticada, é necessário retomar que os médicos foram os primeiros a provocar para a necessidade de escolarização de pessoas com deficiência que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologias ou de idade, principalmente no caso de deficiência mental. Os mesmos autores argumentam que o olhar médico tinha precedência onde, a deficiência era atendida como uma doença crônica e todo o atendimento prestado a essas pessoas, mesmo quando abrangia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico. Nesse sentido, a avaliação e identificação eram listados em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, rígida classificação etiológica (Glat; Fernandes, 2005).

Historicamente no Brasil, destaca-se que os termos utilizados para designar a pessoa com deficiência sofreram transformações seguindo a evolução desenvolvimento da sociedade. Na própria constituição Federal de 1934 termos como “aleijado”, “invalido”, “incapacitado”, “defeituoso” (Brasil, 1934). Em 1937, surgiu o termo “excepcional” na constituição Federal com a emenda constitucional nº. 1 de 1969 (Brasil, 1937). A partir de 1978 o termo utilizado foi “pessoa deficiente” citado na emenda constitucional nº. 12 de 1978 (Brasil, 1978), em seguida no ano de 1988 foi adotado o termo “portadores de deficiência” empregado até o ano de 1993 (Brasil, 1988). Em 1994 estabelece o termo “pessoa com necessidades especiais” e a sigla (PNE). Com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto 6949/2009, a terminologia adequada

é “pessoa com deficiência”, termo indicado por pessoas com deficiência e aprovado pela Assembleia Geral da Organizações das Nações Unidas (ONU), em 2006. Sasaki (2003), destaca que não há um único termo correto, e que os termos foram utilizados em épocas apropriadas aos valores presentes na sociedade e avança na medida que se relacionam com as pessoas com deficiência, assim, o cuidado com a expressão da terminologia demonstra o respeito às pessoas com deficiência e à não diferenciação.

De acordo com Kassir (2011), apenas com a Declaração de Jomtien, foi estabelecido um conceito de Educação para todos, e conseqüentemente, na Declaração de Salamanca as questões voltadas à educação especial passaram ter um tratamento diferenciado, momento em que estas pessoas começaram a ser atendidos na classe comum, levando em conta suas particularidades e potencialidades. Nesse sentido, a Educação Especial passou a ter uma efetiva participação nas perspectivas educacionais e inclusivas.

Considerando estes aspectos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, atribui-se significado à Educação Especial, servindo também para definir o conceito de Educação Especial (Kassar, 2011):

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. (BRASIL, 2008 P.16).

A educação especial segundo Glat et al. (2007) se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de pessoas com deficiência, distúrbios graves de aprendizagem ou de comportamento e altas habilidades. Entretanto, a partir das últimas décadas, em função de novas demandas e expectativas sociais, os profissionais da área têm se voltado para buscar outras formas de educação escolar com alternativas menos segregativas de absorção desses estudantes nas redes de ensino. Essa demanda vem aumentando, sobretudo, a partir dos anos de 1990 com o reconhecimento da Educação Inclusiva como política educacional prioritária na maioria dos países, entre eles o Brasil (Brasil, 2008).

A educação especial atribui suas funções em período contrário em que o estudante possivelmente está estudando ou ainda em escola e classes especiais,

em contraposição à educação inclusiva, a qual está aliada ao sistema de ensino regular (Martins et al., 2020). No entanto, é necessário gerar modificações atitudinais, estruturais e curriculares, com o intuito de atender a grande demanda dos estudantes independentemente de suas características, especificamente nas redes de ensino público. O princípio básico da Educação Inclusiva segundo a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) (1994), é que todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades, pois estas se constituem como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias.

2.3 OS PARADIGMAS DA INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO

O paradigma apresenta-se como um modelo, cujo as realizações científicas são reconhecidas universalmente, fornecendo por algum tempo problemas e soluções modelares para a comunidade científica, sendo considerado mais do que uma teoria, servindo como um padrão que possibilita explicar os aspectos da realidade (Kuhn, 1970, p. 13). O paradigma da inclusão aponta um significado fundamental para ser investigado em relação aos aspectos sociais e culturais na luta pela cidadania. O crescimento dos movimentos sociais configura-se por paradigmas inclusivos a partir das lutas contra todos os aspectos discriminatório no século XXI, abrangendo a cidadania das pessoas com deficiência (Santos et al., 2017).

Historicamente a relação da sociedade com as pessoas com deficiência, passou por modificações, tanto as definições filosóficas quanto às atitudes que atravessam as ações. A exclusão não se configura como um comportamento natural das pessoas, origina-se de um contexto histórico mediado por vários mitos (Fernandes, 2018). Romeu Sasaki (2012) quando discorre sobre a condição das pessoas com deficiência dividiu os períodos históricos em quatro paradigmas, a exclusão, segregação, a integração e a inclusão.

O paradigma da exclusão era caracterizado pela exclusão de crianças com deficiência, pois o simples fato de estarem na infância já os deixava desfavorecidos (Santos et al., 2017). Na Grécia e em Roma, pessoas com deficiência eram marginalizadas e tinham como causas os espíritos maus em que as pessoas

deveriam pagar pelas faltas, justificando o grau de impureza do corpo, restando às pessoas com deficiência o destino de esmolar nas ruas e praças, além de serem entendidas como seres desqualificados e inferiores, portanto não tinham o direito de viver, pois naquele período os indivíduos saudáveis eram considerados dignos (Santos et al., 2017).

Castro (2013, p.1) destaca que o bebê nascido fora do padrão deveria ser exposto, essa deformidade da criança ou a pobreza da família era suficiente para que a justiça doméstica decretasse sua morte ou seu abandono. Consideravam que as deformidades traziam mau sinais para comunidade e para a família (Castro, 2013). Segundo Santos et al. (2013) o infanticídio era justificado pela sociedade como uma atitude conveniente, quando os bebês nasciam com qualquer anormalidade era esperado que a família os expusesse e posteriormente esses bebês não tinham o direito à vida. Na Grécia predominou o modelo da rejeição, as crianças eram abandonadas à própria sorte, assim como em Esparta crianças com deficiência eram consideradas sub-humanas, o que legitimava seu abandono (Botur; Manzoli, 2007, p. 66). Um fato marcante na sociedade grega em relação às pessoas com deficiência foi a prática da eliminação o que conduzia ao abandono e na maioria das vezes a morte, ficando evidente que a preservação da força e da saúde física apontavam o destino das crianças, possíveis futuros guerreiros (Santos et al., 2013).

Neste período nenhuma atenção educacional foi provida às pessoas com deficiência, assim como não recebiam outros serviços (Sasaki, 1997). A sociedade ignorava, rejeitava, perseguia e explorava as pessoas com deficiência, consideradas possuídas por maus espíritos ou vítimas da sina diabólica e feitiçaria (Jonsson, 1994, p. 61).

No século VI surgem os hospitais e instituições de caridade abrigando as pessoas com deficiência e indigentes com o objetivo de abrigar, proteger e educar, excluindo-os da convivência social, ressaltando que nesse contexto histórico surgiram paradigmas em relação ao movimento das ideologias e organização social frente as pessoas com deficiência (Santos et al., 2013; Fernandes, Schlesener e Mosquera, 2011, p. 4).

Santos et al. (2013) sinalizam que no final da idade média, a marca é o reencontro do homem consigo mesmo, as superstições, misticismo e ocultismo, tudo é a vontade divina que se modifica ao longo da história. As pessoas com deficiência são entendidas como doentes que precisam de cuidados médicos com direito à

reabilitação física e passam ser tratadas como objetos de estudos, sendo, evidente o modelo médico utilizado para uma melhor compreensão da deficiência (Botur; Manzoli, 2007, p. 67).

O paradigma da segregação teve início no século XIX até o início do século XX, apresentava-se associado à enfermidade, foi visível nas prisões, asilos e hospitais psiquiátricos, em que as pessoas ficavam fechadas, consideradas marginalizadas, doentes e deficientes, com direito a atenção básica de abrigo, vestuário e alimentação (Santos et al., 2013). Segundo Mazzotta (2001) diferente da completa exclusão, o modelo social do paradigma da segregação, baseia-se no assistencialismo, possibilitava a postura profissional e integrativa das pessoas com deficiência. Silva (2010) relata que foram as Santas Casas de Misericórdia que exerceram um papel fundamental na educação das pessoas com deficiência no Brasil pois elas acolhiam as crianças pobres e doentes que eram abandonadas pelas famílias.

Período que houve uma ampliação dos processos de escolarização entre os séculos XVIII e XIX na Europa, e no Brasil no século XX, identificando e classificando as crianças com rendimento aquém daquele considerado ideal (Tezzari, 2009, p. 29). Assim, a educação escolar, nesse período privilegiava poucos na sociedade em muitos países, dessa forma, ela começa a ser ampliada. Mesmo classificando as pessoas com deficiência não se constituía uma preocupação com a educação e sim em rotular as pessoas e reabilitá-los (Santos et al., 2013).

Conduzidas pelo modelo médico da deficiência, as discrepâncias eram vistas como patologias individuais, sendo necessária a mobilização de estratégias individuais de adaptação à sociedade, por meio de mudanças operacionalizadas por profissionais, que possibilitaria a essas pessoas com deficiência a reabilitação ou a cura, adequando-as aos modelos da sociedade (Serpa, 2011, p. 21). Em consequência da utilização do modelo médico, destaca-se o tratamento das crianças e não sua educação, tendo os testes de inteligência, um papel relevante, os quais as rotulavam consideradas com déficit intelectual, esses testes eram utilizados para justificar o fracasso escolar evidenciando a culpa da não aprendizagem diretamente ao fracassado.

Desta forma, o modelo clínico serviu para aliviar a responsabilidade da sociedade e o sofrimento das famílias, encaminhando as crianças e pessoas com deficiência para os asilos para serem vigiados, restringindo o contato com a

sociedade (Santos et al., 2013). Nesse período, criavam as escolas especiais para o atendimento da pessoa com deficiência, tranquilizando a consciência coletiva fornecendo cuidado e assistência, protegendo a pessoa com deficiência da sociedade, sem que tivesse que suportar o seu contato (Botur e Manzoli, 2007).

O paradigma da integração apresenta-se no início dos anos 1940, período que aparecem às associações voltadas ao assistencialismo, marcado pela luta contra a não segregação total por partes dos pais e familiares das pessoas com deficiência (Sasaki, 2012). A integração social baseia-se no modelo médico da deficiência, pois necessitam de ser tratados e reabilitados para que possam ser integrados na sociedade (Sasaki, 1997). A ideia da integração surge em resposta ao paradigma de exclusão, onde as pessoas com deficiência são submetidas as práticas de exclusão enquanto um processo de segregação desta prática. Um ponto negativo do paradigma de integração era que a pessoa com deficiência teria de adaptar-se à realidade e deveria ser inserido nas salas de aula (Santos et al., 2013).

Segundo Mantoan (2006) na integração escolar nem todos os estudantes com deficiência enquadra-se nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Nestes casos, são adaptados a individualização dos programas escolares, currículos adaptados e diminuição dos objetivos educacionais, compensando as dificuldades de aprender (Mantoan, 2006). Esse processo da integração escolar admitia que estes estudantes fossem aceitos nas escolas regulares, não havendo nenhuma preocupação com a permanência destes na escola, ou seja, deveriam se adaptar às condições da escola (Santos et al., 2013).

O paradigma da inclusão emergiu nos Estados Unidos, a partir da necessidade de se questionar o atendimento às pessoas com deficiência com o propósito de defender um sistema de qualidade para todos (Matos; Mendes, 2014). Com a elaboração da Declaração de Salamanca em 1994, ampliou-se o conceito de necessidades educacionais especiais preconizando a inclusão de todas as crianças nas escolas regulares. O paradigma da inclusão apoia-se no modelo social da deficiência, quando o cuidado vai além do corpo físico e a saúde mental passa ser uma preocupação e as práticas de reabilitação e intervenção buscam novos rumos (Fernandes, 2018). Santos et al. (2013) enfatizam que a Declaração de Salamanca além de contribuir para o fortalecimento da educação inclusiva, reestruturação de instituições para atender às demandas educacionais, assim como à diversidade, que

sejam contempladas as especificidades de cada estudante incluído e que as diferenças sejam respeitadas.

2.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva refere-se ao direito de todos de participar e aprender em igualdade de condições. Para isto, exige mudanças por parte da escola, a começar pelo reconhecimento das diferenças como um valor intrinsecamente humano e do direito de cada um ser como é. Segundo definição citada no documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p.1).

Stubss (2008) propõe uma definição ainda mais ampla de educação inclusiva, que abrange todas as fases da vida e vai além da escola, refere-se a uma ampla gama de estratégias, atividades e processos que buscam tornar realidade o direito universal à educação de qualidade, relevante e adequada. Reconhece que a aprendizagem começa no nascimento e continua ao longo da vida, e inclui a aprendizagem em casa, na comunidade e em situações formais e não formais. Considera a importância de capacitar comunidades, sistemas e estruturas em todas as culturas e contextos para combater a discriminação, celebrar a diversidade, promover a participação e superar as barreiras à aprendizagem e à participação de todas as pessoas. A promoção do desenvolvimento inclusivo faz parte de uma estratégia mais ampla, que busca como objetivo criar um mundo onde haja paz, tolerância, uso sustentável de recursos, justiça social e onde as necessidades e direitos básicos de todos sejam atendidos (Stubss, 2008).

Educação inclusiva significa pensar uma escola em que sejam possíveis o acesso e a permanência de todos os alunos, em que os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, sejam substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (Pletsch; Fontes, 2006; Glat; Blanco, 2007). Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes

entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino.

Destaca-se, porém, que a educação inclusiva não consiste apenas em matricular o estudante com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua 'socialização'. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do estudante na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (Glat et al., 2007).

Ainscow (2004) sugere que a inclusão escolar deve ser ancorada em três aspectos inter-relacionados, a saber: a) a presença do estudante na escola, substituindo o isolamento do ambiente privado familiar pela sua inserção num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a sua participação efetiva em todas as atividades escolares, a qual não depende apenas de 'estímulos' de colegas e professores, mas do oferecimento de condições de acessibilidade e adaptações curriculares que se façam necessárias; e c) a construção de conhecimentos, função primordial da escola, e meta a ser perseguida durante o processo de inclusão.

Glat et al. (2007) destacam que apesar da educação inclusiva ser o discurso dominante nas diretrizes educacionais atuais, a inserção de estudantes com deficiências ou outros comprometimentos no cotidiano das escolas brasileiras tem ocorrido (às vezes concomitantemente) sob os dois modelos educacionais discutidos: a Integração e Inclusão Escolar. Os mesmos autores discursam que, no primeiro caso os estudantes com deficiências (geralmente oriundos do ensino especial) são matriculados nas classes comuns, na medida em que demonstrem condições para acompanhar a turma, recebendo apoio especializado paralelo. No segundo caso, esses estudantes, independentemente do tipo ou grau de comprometimento, são incluídos diretamente no ensino regular, cabendo à escola desenvolver mecanismos para atender às suas necessidades de aprendizagem no próprio contexto da classe comum.

A educação inclusiva no território nacional tem sido marcada por uma história de grandes lutas, tensões, desafios e não se pode deixar de considerar que houve algumas conquistas significativas. Os resultados dessas conquistas estão sendo evidenciados em diferentes situações. Observou-se a ampliação do número de matrículas e do tempo de permanência de estudantes com deficiência nos

diferentes níveis de ensino (Book; Gesser; Nuernberg, 2020). Segundo os mesmos autores, programas foram implantados pelo governo federal, voltados especificamente para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades atendidas historicamente pela educação especial, como as Salas de Recursos Multifuncionais, que se constituiu, nos últimos anos, em recurso central da política de educação inclusiva no país, e pelas características de seu funcionamento, no centro de uma atenção e debate entre profissionais, pesquisadores e pais dos estudantes.

A partir da diversidade de disciplinas que compõe o currículo escolar, para Rodrigues (2000) a Educação Física como um componente curricular, pode contribuir para que a escola seja ou se torne mais inclusiva. O mesmo autor cita que existem características a favor da Educação Física inclusiva, como a flexibilidade dos conteúdos ministrados nessa disciplina e seus professores geralmente desenvolverem atitudes positivas e dinâmicas ao permitirem participações de estudantes que evidenciam dificuldades.

Rodrigues (2014) ressalta que para a construção perseverante de um sistema educativo seja eficaz e efetivo no desenvolvimento da criança, este desenvolvimento global e equilibrado tem que ser realizado em ambientes inclusivos. O autor afirma ainda, que é preciso o fortalecimento da escola pública, assumindo cada vez mais a capacidade de educar com qualidade, equidade e excelência todos os alunos que lhe foram confiados.

2.5 EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Para entender a história da Educação Física inclusiva, buscou-se na origem do termo “Educação Física Adaptada”, que surgiu na década de 1950 e foi definida pela *American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance*, como um programa diversificado de atividades, jogos e ritmos adequados a interesses, capacidades e limitações de estudantes com deficiência que não se podem ajustar com a participação irrestrita, segura e bem-sucedida em atividades vigorosas de um programa de Educação Física geral (Pedrinelli, 1994).

Assim, Costa e Sousa (2004), mencionam que a Educação Física não conseguiu alcançar a especificidade da pessoa com deficiência e, desta forma a Educação Física Adaptada surge para preencher essa lacuna existente. Os mesmos

autores, questionam que como a Educação Física poderia cuidar com corpos imperfeitos, mutilados, improdutivos, se teve a sua história marcada pela ideia de corpo bonito, perfeito e saudável?

Desta forma, Costa e Sousa (2004) destacam que essa ideia de corpo perfeito, surge nas primeiras décadas do século XX, em decorrência do sistema educacional brasileiro sofrer influência dos métodos ginásticos e da instituição militar, o que favorecia a educação do corpo tendo como meta a constituição de um físico saudável e um corpo organicamente harmonioso e equilibrado.

Desse modo, segundo Costa e Sousa (2004), a Educação Física precisou criar um caminho para inclusão, que representava praticamente o oposto desse quadro de corpo imperfeito, improdutivo, sem rendimento para então surgir a Educação Física Adaptada para atender a pessoa com e sem deficiência.

Segundo Rodrigues (2003), a Educação Física não pode ficar indiferente ou neutra no processo de educação inclusiva. Ela pode se constituir como um auxílio ou até mesmo um obstáculo nesse contexto, tudo depende da maneira como será conduzida. Ao longo da história, espaços sociais foram negados à pessoa com deficiência e entre eles, o espaço escolar, em especial nas aulas de Educação Física, que se apresenta como uma oportunidade para celebrar as diferenças corporais, oferecendo a oportunidade de fortalecer e divulgar valores e manifestações que perpetuem a expressão de identidades, contribuindo para a promoção, valorização e salvaguarda da cultura e do direito do cidadão brasileiro (Ferreira; Lessa, 2014).

Tradicionalmente, as aulas regulares são organizadas e planejadas supondo estudantes homogêneos, o que deixa os estudantes com deficiência limitados no que tange os seus direitos de participação efetiva nas atividades propostas (Echeita, 2009). Por outro lado, a Educação, como instância mediadora, é ao mesmo tempo o exercício de um direito e a possibilidade de ampliação do acesso a outros direitos fundamentais. Nesta perspectiva, a Educação Física, como um dos componentes curriculares da educação básica, não está indiferente ao movimento da educação inclusiva. Como faz parte integrante do currículo oferecido pela escola, essa disciplina constitui-se num dos adjuvantes do processo da inclusão escolar e esportiva (Ferreira; Lessa, 2014).

A inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física é uma exigência legislativa. Para a Educação Física ser verdadeiramente inclusiva, os

professores devem ter um olhar além da comum percepção da deficiência e pensar na disciplina como uma comunidade diversificada de estudantes com vários níveis de habilidade (Tripp; Rizzo; Webbert, 2007). Contudo, incluir nas aulas de Educação Física não é simplesmente adaptar a disciplina, mas é adotar uma perspectiva educacional que valorize a diversidade e seja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva (Chicon, 2005).

Segundo Ferreira e Lessa (2014) atuar na perspectiva da Educação Física inclusiva não é algo simples. Não é apenas adaptar gestos corporais, nem tão pouco, um afrouxamento do rigor e das exigências técnicas para o desenvolvimento de qualquer atividade. Assim, a Educação Física é um espaço que possibilita atuar com as diferenças corporais, oferecendo a oportunidade de resgatar, fortalecer e divulgar as potencialidades e habilidades de cada estudante, preparando-os para atuarem na sociedade com seus olhares voltados para a diversidade.

Desse modo, Ferreira e Lessa (2014) afirmam que a Educação Física inclusiva tem preconizado outro significado de corpo. Prevalecendo em suas atividades, a busca do individual, em prol de uma Educação Física mais coletiva. Deixando o corpo de ter um entendimento mais focado em sua dimensão biológica e passa a valorizar as possibilidades de movimento e a convivência social.

Corroborando com a ideia de uma Educação Física inclusiva Ferreira e Lessa (2014) aponta que, para os estudantes com deficiência as práticas corporais enriquecem suas experiências, independente da sua capacidade motora, tipo de deficiência e grau de comprometimento, o que torna necessário permitir um horário com flexibilidade e variar a duração de uma aula de acordo com as exigências de cada atividade proposta, que não pode mais ser limitada e definida. Os mesmos autores, concluem que é necessário sempre rever os princípios que subentendem o movimento.

2.6 ESTRATÉGIAS E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Inicialmente, faz-se necessário conhecer o conceito de estratégias pedagógicas inclusivas. Conforme citado por Anastasiou (2007, p. 68), a palavra estratégia, derivada do grego estratégia e do latim *stratégia*, diz respeito à capacidade de empregar meios e condições disponíveis de maneira planejada para

alcançar objetivos específicos. Nesse contexto, as estratégias são entendidas como métodos estruturados que empregam diferentes meios e abordagens para atingir um propósito determinado.

Para entender a importância das estratégias pedagógicas inclusivas na Educação Física, é essencial compreender o conceito de educação inclusiva. A educação inclusiva tem sido definida de diferentes maneiras. Uma das mais importantes está relacionada às crianças com deficiência serem ensinadas com seus pares em uma sala de aula regular, não incluindo, portanto, unidades especiais que possam gerar segregação. Desta forma, tem-se o pressuposto de que todas as crianças têm o direito de estar no mesmo espaço educativo (Schuelka et al., 2018). De acordo com o Comitê dos Direitos da Pessoa com Deficiência, a educação inclusiva garante direito fundamental à educação; valoriza o bem-estar, a dignidade, a autonomia e a contribuição dos alunos para a sociedade; um processo contínuo para eliminar as barreiras à educação e promover reformas para incluir todos os alunos (Organização das Nações Unidas, 2016). Nesse sentido, considera-se desafiador e complexo o processo de inclusão na disciplina de Educação Física, pois abrange uma variedade de fatores e envolve diversos participantes, especialmente aqueles que foram historicamente marginalizados e continuam a enfrentar exclusão nas aulas (Silveira et al., 2023).

Entretanto, a "implementação de medidas tanto individuais quanto coletivas em ambientes que promovam ao máximo o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, facilitando seu acesso, permanência, participação e aprendizagem nas instituições de ensino" (Brasil, 2015) constitui um direito educacional assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão, conforme estabelecido em seu capítulo IV, artigo 28, parágrafo V. Portanto, essa abordagem deve ser integrada ao planejamento e à execução das aulas no contexto escolar.

Nesse sentido, no contexto educacional, ao contextualizar a estratégia pedagógica no âmbito da pedagogia inclusiva, considera-se como a ação do professor, que geralmente envolve o uso de um recurso específico para atingir um objetivo determinado (Manzini, 2010). Essa ação ocorre durante o processo de ensino, mas é essencial que seja planejada antecipadamente, levando em consideração as características dos estudantes, o propósito da atividade e o nível de complexidade necessário. Por sua vez, recurso pedagógico pode ser descrito como

um estímulo tangível e manipulável ao qual são atribuídas uma ou mais finalidades educacionais (Manzini; Deliberato, 2007).

Com um enfoque voltado para o contexto da Educação Física, Seabra Júnior e Manzini (2008, p. 6) definiram estratégia como "[...] uma ferramenta que requer a compreensão dos requisitos essenciais para planejar e implementar atividades motoras de acordo com as necessidades e habilidades da população-alvo". É fundamental compreender que uma estratégia não consiste em uma sequência fixa de passos que devem ser seguidos rigidamente conforme o planejado, onde o professor os estabelece e não pode modificá-los após o planejamento. Pelo contrário, uma estratégia é flexível e pode ser ajustada pelo professor caso seja percebida como não funcional para o estudante (Manzini, 2010, p. 15).

Considerando tais definições, fica claro, que o professor desempenha um papel fundamental no planejamento, na aplicação e na avaliação das ações que envolvem o uso de estratégias de ensino. Nesse contexto, destaca-se a instrução como um dos principais componentes de qualquer estratégia de ensino (Reganhan, 2006), que será realizada pelo professor para promover a aprendizagem. Da mesma forma, considera-se o planejamento das estratégias como crucial no sucesso ou fracasso de qualquer ação (Silva, 2010). No contexto educacional, é a estratégia que orienta a execução das atividades, tornando-se uma prática pedagógica fundamental no dia a dia de todos os profissionais que trabalham na área da educação.

Com isto, o planejamento de mais de uma estratégia para uma única atividade poderá contribuir para o êxito da atividade, caso ocorra de a estratégia inicialmente planejada não ser eficaz para alcançar os objetivos de ensino ou avaliação propostos aos estudantes (Manzini, 2010, P. 15). O professor deve estar preparado para adaptar o seu plano e recorrer a uma segunda estratégia, de forma deliberada e planejada. Nesse contexto, o ensino estratégico na Educação Física envolve a utilização de estratégias pedagógicas que beneficiem todos os estudantes, independentemente do conteúdo abordado nas aulas (Bezerra, 2010). Concordando com essa perspectiva, Lombardi (2010) ressalta a importância de as estratégias orientarem os estudantes sobre como aprender e o que aprender, e os professores, como ensinar.

A seleção das estratégias apropriadas deve considerar as necessidades reais de inclusão dos estudantes com e sem deficiência. Algumas dúvidas comuns de professores de Educação Física escolar estão relacionadas à forma de adaptar

as práticas para atender às necessidades dos alunos com e sem deficiência, sem comprometer a participação do grupo como um todo. Conforme Munster (2013) a resposta poder ser considerada simples, porém complexa, pois as adaptações curriculares e metodológicas devem ser empregadas “sempre que” e “somente quando” necessário.

2.6.1 Adaptações curriculares em Educação Física

No âmbito educacional, o currículo está intimamente ligado à identidade da instituição escolar, sua estrutura, organização e funcionamento, refletindo as aspirações e demandas da sociedade e cultura local (Brasil, 1999). Além disso, deve estar em sintonia com o projeto político-pedagógico da escola, fornecendo orientações essenciais sobre o que, quando e como ensinar, bem como sobre o processo e o momento adequado para avaliar. Enquanto os currículos tradicionais tendem a priorizar o produto final, adotando uma abordagem uniforme e homogênea, os currículos inclusivos direcionam seu foco para o processo de aprendizagem, fundamentando-se no princípio da diferenciação (Munster; Almeida, 2006).

O Brasil adotou o termo "adaptações curriculares" (Brasil, 1999) para referir-se a "qualquer ação pedagógica destinada a flexibilizar o currículo, a fim de oferecer respostas educativas às necessidades dos estudantes com deficiência, com base nos princípios da educação inclusiva".

Essas adaptações preservam a flexibilidade e a dinamicidade que o currículo escolar deve possuir, isto é, devem estar alinhadas com as características individuais dos estudantes e com os objetivos educacionais no processo de ensino-aprendizagem. Elas não devem ser consideradas como soluções remediativas para problemas diagnosticados nos estudantes, nem justificam a aplicação uniforme de métodos pedagógicos para todos na sala de aula. Da mesma forma, não implicam que a escola sempre ofereça uma estrutura adequada ou realize práticas pedagógicas às quais os estudantes devem se adaptar. Pelo contrário, implicam a convicção de que tanto o estudante quanto a escola devem se desenvolver continuamente para alcançar a eficácia da educação por meio da interação entre esses dois agentes (Brasil, 1999, s/p).

Baseadas no princípio da atenção à diversidade, as adaptações curriculares envolvem modificações em alguns elementos do currículo padrão, com o objetivo de atender às necessidades específicas que surgem no contexto educacional e maximizar as oportunidades de aprendizagem dentro do ambiente escolar comum (Herederó, 2010).

Craft (1996), ao discorrer sobre a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, propõe quatro opções relacionadas ao currículo que podem ser aplicadas no contexto educacional, de acordo com as necessidades identificadas:

- Currículo único: Todos os estudantes, com ou sem deficiência, participam das mesmas atividades curriculares.
- Currículo em níveis diferenciados: todos os estudantes abordam as mesmas unidades temáticas do currículo, porém com objetivos e níveis de complexidade distintos, adaptados às suas necessidades individuais.
- Currículo com sobreposição: um grupo de estudantes realizam as mesmas unidades temáticas, mas participa de atividades diferentes ou adaptadas conforme suas capacidades e necessidades específicas.
- Currículo alternativo: são oferecidas atividades alternativas para os estudantes com deficiência.

Além das possibilidades das adaptações curriculares, é essencial investir em adaptações metodológicas para garantir a efetiva inclusão dos alunos, como será abordado no próximo tópico.

2.6.2 Adaptações metodológicas em Educação Física

Para garantir que os estudantes com deficiência tenham acesso a uma variedade de conteúdos, é fundamental utilizar estratégias pedagógicas diversas e específicas, adaptando-os conforme suas necessidades educacionais. Certas atividades ou conteúdos podem se tornar acessíveis apenas por meio de adaptações adequadas às características dos estudantes com deficiência (Munster, 2013).

De acordo com Rodrigues (2006, p.41), adaptar significa ajustar a demanda da tarefa ao nível de habilidade e desenvolvimento do estudante. O processo de adaptação de uma atividade envolve a intervenção em um conjunto de variáveis que

afetam seu nível de dificuldade. A manipulação dessas variáveis possibilita adequar o grau de exigência da atividade à capacidade de desempenho do estudante.

Segundo Pedrinelli (2003, p.97), "adequar um programa para todos pode requerer mais ou menos modificações, às vezes no estilo de ensino, às vezes em algumas regras, às vezes no ambiente, às vezes no equipamento." Os estilos de ensino de Mosston e Ashworth (2008) podem ser aplicados na educação de estudantes com deficiência, oferecendo contribuições variadas dependendo do contexto educacional. Destacam-se o estilo de ensino baseado em tarefas, que proporciona feedback para melhorar o desempenho dos estudantes, especialmente útil em turmas com desafios comportamentais. O estilo de ensino inclusivo adapta atividades para respeitar as características individuais dos estudantes com deficiência. Estratégias como resolução de problemas podem promover reflexão sobre as necessidades dos estudantes com deficiência visual, enquanto a programação individualizada facilita a participação em esportes coletivos não adaptados, como o voleibol.

2.6.3 Adaptações quanto à instrução na Educação Física

Existem várias técnicas e estratégias à disposição do professor para ajustar sua abordagem às necessidades individuais ou grupais (Munster, 2013). Munster (2013) destaca a importância de os professores identificarem o estilo de ensino mais adequado para cada situação, considerando as diferentes modalidades de aprendizagem dos estudantes. Os métodos de instrução na Educação Física variam de acordo com a forma como o professor transmite as informações (Lieberman; Houston, 2009; Souza, 2008). Existem três abordagens principais:

- Dica verbal: a atividade é explicada apenas verbalmente.
- Assistência física I: a explicação é feita por meio da percepção tátil, permitindo que estudantes com deficiência visual toquem o professor para entender o movimento.
- Assistência física II: a instrução envolve a cinestesia, com o professor conduzindo o corpo do estudante para demonstrar o movimento desejado.

Além disso, é fundamental que os professores identifiquem o estilo de ensino mais adequado para cada situação, considerando as diferentes formas de

aprendizagem dos estudantes. Lieberman (2002) e Rich (2004) descrevem quatro estilos de ensino:

- Estilo por comandos: o professor controla o conteúdo, a organização e os critérios de desempenho da aula.
- Estilo por tarefas: o professor desenvolve uma sequência progressiva de atividades para alcançar objetivos específicos.
- Estilo por descoberta guiada: o professor orienta os estudantes por meio de perguntas e desafios progressivos para que descubram conceitos ou movimentos.
- Estilo solução de problemas: os estudantes desenvolvem diversas soluções para problemas propostos, seguindo critérios estabelecidos pelo professor.

Desta forma, os professores possuem diversas estratégias à disposição para ajustar sua abordagem às necessidades dos estudantes. Assim, é fundamental que eles identifiquem o estilo de ensino mais adequado para cada situação, levando em consideração as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes.

2.6.4 Adaptações quanto aos equipamentos, materiais, espaços e regras nas aulas de Educação Física

Adaptações referem-se a ajustes e modificações feitos em equipamentos convencionais para atender às necessidades individuais, garantindo um melhor desempenho na atividade proposta. Pessoas com deficiências podem precisar de equipamentos adaptados devido a limitações na mobilidade, preensão, capacidades visuais, auditivas, cognitivas ou de concentração. Exemplos incluem bolas com dispositivos sonoros, luvas com velcro, bolas mais leves e raquetes modificadas. As dimensões e peso dos equipamentos devem ser adequados à idade e porte físico dos participantes (Munster, 2013).

A definição dos espaços e materiais para cada aula, compartilhada por todos os professores, é uma etapa fundamental do planejamento, especialmente na Educação Física, onde os recursos materiais têm uma relevância especial devido às particularidades da disciplina. As aulas, frequentemente conduzidas em ambientes ao ar livre, como quadras e pátios, estão sujeitas às condições climáticas. A imprevisibilidade do clima, muitas vezes citada como motivo para cancelamentos, ressalta a importância de um planejamento minucioso que inclua atividades e

espaços alternativos quando os recursos usuais, como as quadras, não estiverem disponíveis (Sebastião; Freire, 2009).

Nesse sentido, Munster (2023) reforça que a adaptação do ambiente físico se refere aos ajustes feitos nos locais onde ocorrem as aulas de Educação Física, como quadras, piscinas, salas de aula, salões ou pátios. Certas variáveis ambientais podem afetar a qualidade do ensino para pessoas com deficiência, exigindo medidas adicionais para facilitar sua participação. As adaptações normalmente são feitas em resposta às necessidades específicas dos estudantes. Por exemplo, pessoas com deficiência visual podem precisar de referências sonoras ou táteis para orientação espacial, enquanto pessoas com deficiências físicas podem necessitar de ajustes na altura da rede de vôlei ou na baliza do handebol em cadeira de rodas.

Outra forma de adaptação são as regras, Munster (2013) considera que as adaptações nas regras envolvem alterações nas regras originais de um jogo, muitas vezes necessárias para incluir satisfatoriamente pessoas com deficiência em certas atividades. Por exemplo, em um jogo coletivo, para facilitar a participação de um estudante com deficiência intelectual, pode-se exigir que a bola seja passada para ele antes de concedê-la à outra equipe. Outra adaptação possível é alternar a participação de estudantes mais habilidosos entre as equipes para equilibrar o placar quando uma está em vantagem significativa sobre a outra.

2.6.5 Abordagem normalizada na Educação Física

A inclusão na Educação Física promove expectativas para todos os estudantes, incentivando currículos flexíveis e agrupamentos variados (Villa; Thousand, 2000). Block (2016) destaca que a inclusão envolve a participação de estudantes com e sem deficiência em salas de aula regulares, com suporte adequado.

No entanto, muitos estudantes com deficiência ainda enfrentam o currículo tradicional de Educação Física sem adaptações ou diferenciação instrucional. A instrução normalizada, conforme descrita por Munster (2023), busca igualdade de condições educacionais, aproximando o planejamento da aprendizagem da norma estabelecida.

Essa abordagem visa proporcionar aos estudantes com deficiência oportunidades educacionais semelhantes às dos estudantes sem deficiência

(Sherrill, 2003). Lieberman e Houston-Wilson (2018) destacam que a instrução normalizada na Educação Física integra os estudantes com deficiência em atividades tradicionais, sem necessidade de grandes modificações no programa. No entanto, Rizzo, Davis e Toussaint (1994) apontam que essa abordagem pode limitar a participação dos estudantes, ao tentar adaptá-los a um padrão idealizado.

Munster, Lieberman e Grenier (2019) observam que os estudantes com deficiência frequentemente participam de atividades padronizadas na Educação Física, recebendo as mesmas oportunidades que os demais estudantes. Entretanto, essa abordagem pode ser mais eficaz para estudantes com limitações mínimas que não afetam significativamente seu desempenho (Munster, 2023).

Em síntese, a inclusão na Educação Física visa garantir igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas capacidades. No entanto, muitos estudantes com deficiência ainda enfrentam o currículo tradicional sem adaptações. A instrução normalizada, busca equidade educacional, aproximando o planejamento da aprendizagem da norma estabelecida. Embora essa abordagem integre estudantes com deficiência em atividades tradicionais, fica o alerta para possíveis limitações ao tentar adequá-los a um padrão idealizado, uma vez que a abordagem pode ser eficaz para estudantes com limitações mínimas.

2.6.6 Abordagem diferenciada na Educação Física

Na sala de aula do ensino fundamental, os estudantes variam em habilidades e formas de aprendizado. Para atender a essa diversidade, os professores frequentemente diferenciam o ensino (Tomlinson, 2000). Nesse sentido, Tomlinson (2000) define instrução diferenciada como a adaptação dos métodos de ensino para atender às diferentes necessidades dos estudantes na sala de aula. Isso envolve manipular quatro elementos:

Conteúdo: O que os estudantes precisam aprender e como acessar as informações.

Processo: As atividades que os estudantes realizam para compreender o conteúdo.

Produto: Projetos finais que permitem aos estudantes aplicar e expandir o que aprenderam.

Ambiente de aprendizagem: Como a sala de aula é organizada e sentida pelos estudantes.

A instrução diferenciada, de acordo com Heredero (2010), envolve adaptações curriculares, que buscam ajustar o currículo para atender às necessidades específicas dos estudantes, utilizando o currículo padrão como base. Essas adaptações devem ser flexíveis e podem incluir:

- Estabelecimento de metas e objetivos personalizados;
- Ajustes no conteúdo das unidades de ensino para melhor atender às necessidades dos estudantes;
- Definição de critérios e parâmetros de avaliação adaptados às necessidades individuais dos estudantes.

Essa abordagem reconhece a singularidade de cada estudante e busca adaptar o programa de Educação Física para atender às suas necessidades individuais. Isso envolve modificações e ajustes específicos no planejamento e na abordagem pedagógica, especialmente para os estudantes com deficiência (Munster, 2023).

De acordo com Rodrigues (2006), adaptar uma atividade envolve ajustar diversas variáveis para adequar o nível de dificuldade à capacidade de desempenho do aprendiz. É crucial destacar que o modelo de atividades inclusivas não se limita apenas a pessoas com deficiências ou transtornos globais de desenvolvimento, oferecendo oportunidades de participação para indivíduos em diversas condições (Munster, 2023). Porém, Grenier, Miller e Black (2017) discutem a aplicação do espectro da inclusão para estudantes com deficiências severas na Educação Física escolar. O "Espectro da Inclusão" (Black, 2011) surgiu como uma abordagem na Inglaterra para auxiliar profissionais de Educação Física e esportes a lidarem com desafios. Ele busca maximizar o potencial de cada participante, mantendo a integridade das atividades oferecidas. Em ambientes inclusivos, os professores devem considerar diversas maneiras de apresentar uma mesma atividade, todas igualmente relevantes (Kiuppis, 2018; Downs, 2017).

Para garantir equidade, é essencial reconhecer que os participantes podem realizar uma atividade de maneiras diversas, alinhadas com seus objetivos, habilidades e necessidades individuais. No espectro da inclusão, diferentes tipos de atividades são considerados igualmente importantes e podem ser realizados na mesma sessão (Campos, 2019).

O professor desempenha um papel fundamental ao explorar essas opções, adaptando o contexto ou a forma de realização da atividade, utilizando cinco possibilidades como podemos verificar na Figura 2.

Figura 2. Espectro da Inclusão na Educação Física Escolar



Fonte: Adaptação de Grenier M; Miller N; Black K., 2017

As possibilidades compreendem em diversas configurações de ambiente:

Atividades abertas: Todos os participantes realizam a mesma atividade com pouca ou nenhuma modificação;

Atividades modificadas: Todos realizam a mesma atividade, mas as condições circunstanciais são adaptadas para promover a participação de todos, independentemente do nível de suas habilidades físicas, cognitivas ou sensoriais;

Atividades paralelas: Todos realizam uma atividade com um tema em comum, os participantes podem ser subdivididos em grupos, segundo seu próprio ritmo e nível de desempenho;

Atividades separadas: Enfatiza que por vezes pode ser mais conveniente para uma pessoa praticar esportes individualmente, ou com participantes nas mesmas condições;

Esportes adaptados: considera modalidades esportivas projetadas especificamente para a prática por pessoas com deficiência (Black e Stevenson, 2011). Entretanto, a maioria dos esportes para pessoas com deficiência pode ser

vivenciada por todos, podendo ser integrada aos currículos regulares de Educação Física como oportunidades de aprendizagem (Grenier; Kearns, 2012).

Outra ferramenta essencial na aplicação da instrução diferenciada é o STEP, composto por quatro elementos que podem ser ajustados para atender às necessidades dos estudantes com deficiência na Educação Física escolar: espaço, tarefa, materiais e pessoas (Activity Inclusion Model, 2017).

Assim, na instrução diferenciada, as adaptações na Educação Física não devem ser padronizadas para um tipo específico de deficiência, mas devem levar em conta a interação entre o estudante (indivíduo), as atividades (tarefa) e o ambiente (contexto), podendo ampliar ou restringir as oportunidades educacionais (Hutzler, 2007). Os professores de Educação Física devem tomar decisões pedagógicas com base no pensamento crítico, desafiando os estudantes com deficiência e promovendo sua participação em uma variedade de ambientes (Hutzler, 2007).

Essa abordagem é comumente adotada pelos professores de Educação Física para lidar com a diversidade dos estudantes. As adaptações consideram a relação entre estudante, atividade e ambiente, favorecendo as oportunidades de aprendizagem. O espectro da inclusão maximiza o potencial dos participantes, reconhecendo a importância de diferentes formas de participação. As atividades podem ser diversificadas em cinco possibilidades: aberta, modificada, paralela, separada e esporte adaptado. O STEP é uma ferramenta essencial na instrução diferenciada, permitindo ajustes nos elementos do ensino para atender às necessidades dos estudantes na Educação Física escolar. Portanto, é essencial que os professores façam escolhas pedagógicas embasadas, desafiando os estudantes e incentivando sua participação em diversos contextos.

2.6.7 Desenho universal para a aprendizagem na Educação Física

A educação no século XXI vai além do domínio de conteúdos e tecnologias; ela também se concentra no desenvolvimento das habilidades de aprendizagem dos estudantes. De acordo com Lieberman e Houston (2018), o Desenho Universal para Aprendizagem é um conjunto de princípios e uma estrutura concebidos para tornar o currículo acessível ao máximo de pessoas possível. O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) auxilia os professores a alcançarem esse objetivo, fornecendo

diretrizes para criar currículos que atendam às necessidades de todos os estudantes desde o início. As Diretrizes do DUA servem como uma referência para o desenvolvimento de currículos que minimizam barreiras e maximizam os níveis de desafio e apoio, ajudando os estudantes a se tornarem aprendizes autônomos e preparados para a aprendizagem ao longo da vida (Heredero, 2020).

Heredero (2020) apresenta o Desenho Universal para Aprendizagem como uma abordagem que visa superar o principal obstáculo para promover estudantes avançados nos ambientes de aprendizagem: os currículos inflexíveis, que são padronizados para todos os estudantes. Esses currículos inflexíveis podem criar barreiras não intencionais para o acesso ao aprendizado, afetando especialmente os estudantes que estão nos extremos do espectro, como os superdotados, os de altas habilidades e os com deficiência. Um desenho curricular deficiente pode não atender a todas as necessidades de aprendizagem, incluindo aquelas dos estudantes considerados dentro da média.

No Desenho Universal para Aprendizagem, a diversidade dos estudantes é considerada desde o início, e o currículo é apresentado de maneira a atender a todos, utilizando diferentes formas para apresentar informações e conteúdos. Isso flexibiliza objetivos, métodos, materiais e avaliações, oferecendo opções para os estudantes expressarem seu conhecimento e estimulando o interesse pelo processo de aprendizagem (Heredero, 2020; Pletsh, Souza e Orleans, 2017).

Heredero (2020) propôs três princípios fundamentais do DUA baseados na neurociência que orientam sua aplicação:

1 - Proporcionar modos múltiplos de apresentação: Reconhecendo que os estudantes têm diferentes maneiras de compreender a informação, é essencial oferecer várias formas de apresentar os conteúdos.

2 - Proporcionar modos múltiplos de ação e expressão: Compreendendo que os estudantes têm diferentes formas de buscar conhecimento e expressar o que sabem, deve-se promover opções variadas para que possam se manifestar.

3 - Proporcionar modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento: Reconhecendo que os estudantes têm diferentes maneiras de se envolverem e se engajarem no processo de aprendizagem, é importante oferecer diferentes formas de estimular seu interesse e participação.

Até o momento, na área da Educação Física escolar, o DUA parece não ser amplamente discutido, havendo escassez de estudos realizados sobre o tema.

Embora alguns estudos mencionem a importância de aplicar conceitos de DUA nas aulas de Educação Física, eles geralmente se limitam a citar exemplos, em vez de fornecer dados ou evidências científicas sobre sua aplicação na inclusão de estudantes com deficiência (Munster, 2023). Foi identificado apenas um estudo realizado nos Estados Unidos, envolvendo uma intervenção com 67 estudantes, com idades entre 3 e 5 anos, dos quais 42% tinham alguma deficiência. A intervenção baseou-se nos princípios universais do Desenho Universal para Aprendizagem. A pesquisa avaliou as habilidades motoras fundamentais antes e depois da intervenção e observou uma diferença na aquisição dessas habilidades motoras após a intervenção, em comparação com o grupo controle (Tauton; Brian; True; 2017).

Assim, diante da evolução da educação inclusiva e da necessidade de promover a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Física, rejeitando práticas segregacionistas, reiteramos a importância, conforme destacado por Fiorini e Manzini (2018), de estratégias de ensino que tenham objetivos claros, promovam a funcionalidade do estudante e considerem suas características, necessidades e potencialidades.

Ao fim da revisão de literatura, é chegado o momento de anunciar que as páginas subsequentes contemplam a caracterização da pesquisa, contexto da pesquisa, os participantes, critérios de inclusão e critérios de não inclusão, aspectos éticos, instrumentos de coleta de dados, procedimentos para coleta de dados, realização das entrevistas, procedimentos para análise dos dados, bem como resultados e discussão e considerações finais.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Essa pesquisa está caracterizada sob a perspectiva do paradigma interpretativo e uma abordagem qualitativa. Com base em Rehman e Alharthi (2016), que entendem que os indivíduos interagem entre si, conferindo significados aos diferentes fenômenos sociais. Essa compreensão da realidade é construída socialmente, de forma subjetiva e ampla. As pesquisas qualitativas, segundo Botelho e Cruz (2013), têm o objetivo de compreender o objeto de estudo investigando valores, crenças e atitudes. Essa abordagem busca explorar e entender os aspectos subjetivos e complexos do fenômeno em questão, indo além de números e estatísticas.

De acordo com os objetivos, o estudo conduziu-se nos caracteres descritivo exploratório, uma vez que se pretendeu analisar a compreensão dos professores de Educação Física da rede municipal de Florianópolis sobre deficiência.

Segundo Gil (2002, p.42), “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente são realizadas pelos pesquisadores sociais, preocupados com a atuação prática”. Este tipo de pesquisa visa aprofundar-se em fenômenos ou realidades específicas, a fim de identificar como se constituem, de que forma se dão as relações e o que trazem nas entrelinhas. Com isto, torna-se importante empregar uma abordagem teórico-metodológica que melhor contribua para a compreensão do fenômeno e para o avanço do bem-estar social, considerando os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis para lidar com uma determinada pergunta científica (Günther, 2006).

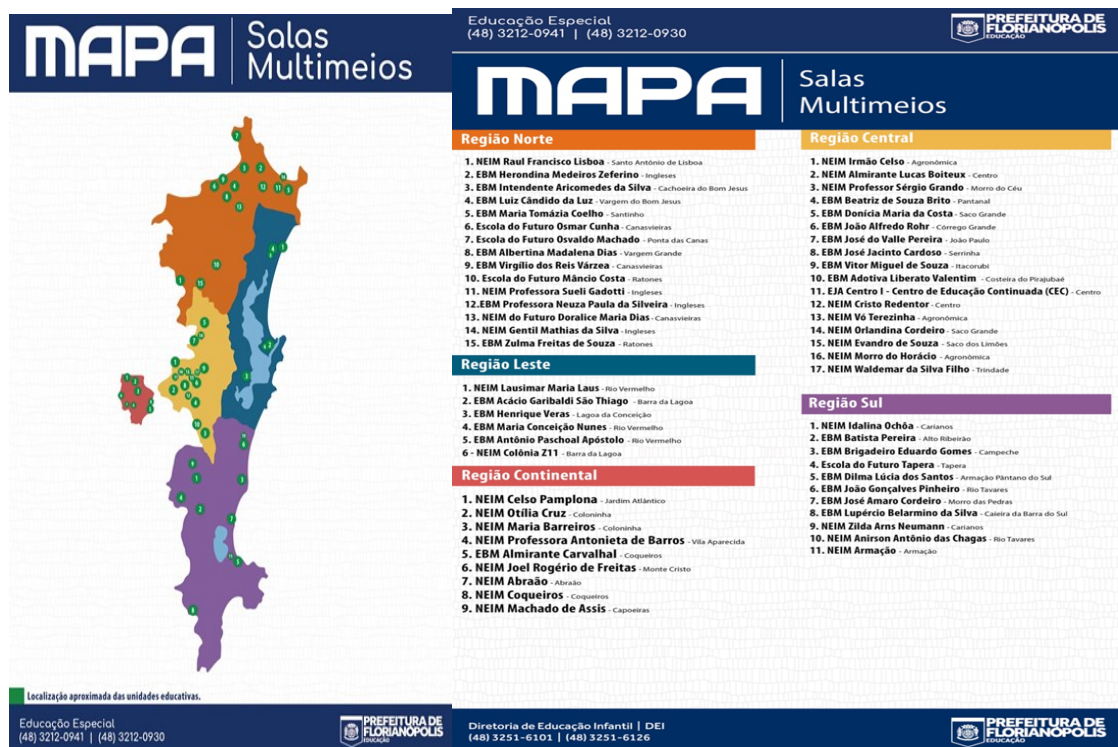
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O município de Florianópolis conta com 69 escolas polo (Figura 3), e 55 escolas de abrangência (Figura 4), incluindo unidades de educação infantil e do ensino fundamental, as quais são atendidas por unidades de ensino polo mais próximas (PMF, 2023).

As escolas polo, são unidades que apresentam as salas de recursos multifuncionais ou salas multimeios que são localizados nas escolas públicas de

educação básica onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Florianópolis (PMF). São constituídas de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. As salas permitem que o AEE, realizado no turno oposto ao da sala de aula comum, seja realizado na própria escola em que o estudante frequenta ou em outra escola próxima a sua (Machado, 2010). As unidades polo são responsáveis por estudantes de outras unidades educativas que não possuem salas multimeios. Estas unidades educativas por estar na área de abrangência das escolas polo são chamadas de escolas de abrangência.

Figura 3. Mapa das Salas Multimeios por Região



Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis (2024).

Figura 4. Mapa das Escolas Básicas Municipais – EBM por Região



Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis (2024).

Vale ressaltar que a ideia inicial era realizar a pesquisa nas unidades polo e unidades de abrangência, para que analisássemos se haveria diferença na compreensão da deficiência de professores atuantes em escolas polo com professores atuantes em escolas de abrangência. No entanto, ao realizar o sorteio das unidades por região notamos que a região continental da ilha conta com apenas uma escola polo de ensino fundamental.

Sendo assim, a pesquisa foi realizada em dez escolas sendo que 5 unidades polos, sendo uma escola na região norte, uma escola na região leste, uma escola na região central, uma escola na região continental e uma na região sul com a

participação de 6 professores, uma escola polo da região sul teve 2 professores participantes um atuante no ensino fundamental I e um atuante no fundamental II e 4 escolas de abrangência sendo que, uma escola na região norte, uma escola na região leste, uma escola na região central e uma escola na região sul com a participação de 4 professores. A escolha das escolas participantes foi realizada por aleatorização, com o auxílio do sítio eletrônico "<https://sorteador.com.br/>". Por não atender alguns dos critérios de inclusão, as aleatorizações precisaram acontecer três vezes, até que todas as unidades sorteadas atendessem a todos os critérios pré-estabelecidos por região.

A pesquisa foi realizada em todas as regiões do município de Florianópolis que teve como objetivo principal analisar a compreensão dos professores de Educação Física da rede municipal de Florianópolis sobre deficiência. Todas as escolas participantes compuseram o sorteio aleatoriamente. Essas escolhas se deram em conjunto com a Rede Municipal de Educação, em especial com a Secretaria de Educação Especial, tendo essa se comprometido com o acompanhamento e apoio ao desenvolvimento da pesquisa, ficando estabelecido que ao final todas as partes envolvidas receberão as devolutivas quanto aos resultados do estudo.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram elegíveis para participarem da pesquisa, professores de Educação Física de ambos os sexos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que atuassem no ensino fundamental, com tempo de docência acima de 5 anos. No ano referido de 2022 a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis contava com 427 professores de Educação Física entre efetivos e substitutos atuantes na rede (Prefeitura Municipal Florianópolis, 2022).

Desta forma, participaram da pesquisa 10 professores selecionados intencionalmente por região sendo uma escola polo e uma escola de abrangência de cada região da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A seleção foi feita pela lista dos professores de Educação Física atuantes na unidade de ensino fundamental, selecionando aqueles que se enquadram nos critérios de inclusão e não inclusão estabelecidos para a pesquisa. É importante destacar que os professores participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da

pesquisa e foram formalmente convidados a participar mediante a assinatura do Termo de Assentimento Livre (TCLE).

3.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E NÃO INCLUSÃO

Foram considerados os seguintes critérios: professores de Educação Física de ambos os sexos, do ensino fundamental, atuantes em escolas da Rede Municipal de Ensino autorizados previamente pela Secretaria de Educação, com tempo de atuação acima de 5 anos na carreira como docente. Este período foi definido com base no estudo de Farias (2010), que compreende que a partir de 5 anos passa a existir uma consolidação das competências profissionais na carreira de professor. Os professores selecionados assinaram e entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (anexo A), no dia e horário agendado e disponibilizado para entrevista presencial. Foram critérios para a não inclusão no estudo: não comparecer à entrevista; recusar ou abandonar a pesquisa em qualquer momento.

3.5 ASPECTOS ÉTICOS

Em conformidade com a resolução no. 510/2016, que trata sobre as normas éticas em pesquisas com seres humanos dentro do Campo das Ciências Humanas e Sociais, essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de ética da UFSC sob parecer no. 5.277.323 (ANEXO F). Todos os professores participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) composto de duas vias, ambas foram assinadas e rubricadas pelos pesquisadores e pelo (a) professor (a) participante, sendo que uma via ficou em sua posse e a outra em posse dos pesquisadores (ANEXO A).

Todas as instituições e pessoas envolvidas nesta pesquisa foram informadas acerca de como desenvolveu cada etapa. Os objetivos foram apresentados de forma clara pelo pesquisador condutor da pesquisa que ficou disponível para esclarecer quaisquer dúvidas. A participação foi absolutamente voluntária. Nenhum dos entrevistados recusaram participar ou desistiram de responder qualquer pergunta no momento entrevista.

3.6 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O procedimento adotado para a coleta das informações foi um roteiro de entrevista semiestruturado, com o objetivo de analisar a compreensão dos professores de Educação Física da rede municipal de Florianópolis sobre deficiência. Algumas das questões incluídas no roteiro eram relacionadas aos dados biográficos dos entrevistados, quanto ao nome, idade, sexo, naturalidade, nível de formação, instituição de formação pública ou privada, tempo de experiência de atuação profissional, tempo de experiência na rede, assim como as turmas com as quais está atuando.

Após a elaboração do roteiro semiestruturado, foi colocado em teste através da realização de dois estudos piloto, com participantes representantes do grupo a serem entrevistados no estudo. O estudo piloto permite ao pesquisador perceber possíveis falhas no instrumento, por isso a importância de passar por uma prova preliminar, com os grupos semelhantes aos que participarão do estudo (Gil, 1989). O primeiro estudo piloto, foi realizado com um professor de Educação Física através da plataforma Google Meet com duração de aproximadamente de 40 minutos e o segundo estudo piloto foi realizado com uma professora de Educação Física na forma presencial com duração de aproximadamente de 45 minutos.

3.7 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS

Antes de realizar-se a coleta de dados foi feito um contato preliminar com a Secretaria de Educação de Florianópolis, por meio da Gerência de Formação Continuada e Secretaria de Educação Especial. Posteriormente, o projeto de pesquisa foi encaminhado à apreciação da Rede de Ensino de Florianópolis para fins de fornecimento da carta de aceite (ANEXO B). Em seguida, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, por meio da Plataforma Brasil sob o protocolo nº. 5.318.209 (ANEXO F). Após parecer favorável do Comitê de Ética, o documento constando a autorização foi encaminhado novamente à Secretaria, para que, com todas as autorizações em mãos, pudesse ser iniciado o primeiro estudo piloto.

O primeiro estudo piloto da pesquisa visava aprimorar os objetivos e a condução do estudo. Foi conduzida uma entrevista semiestruturada com um

professor do sexo masculino de Educação Física do ensino fundamental II, por meio da plataforma *Google Meet*, escolhido por conveniência do pesquisador. Após a realização da entrevista, as informações foram analisadas para identificar as potenciais e fraquezas do estudo. Com base nessa análise, a Matriz Analítica de Entrevista (APÊNDICE A) passou por algumas alterações, o que levou à necessidade de realizar um segundo estudo piloto. Este foi conduzido com uma professora do ensino fundamental I, de forma presencial, com o propósito de aprimorar as questões e a qualidade da condução da entrevista.

Posteriormente, foi realizado o sorteio das escolas por meio do sítio eletrônico "<https://sorteador.com.br/>". Os nomes das escolas selecionadas foram encaminhados à Gerência de Formação Continuada, que emitiu um ofício autorizando a realização da pesquisa nas unidades, reconhecendo sua autoridade em todo o processo do estudo. Com as escolas devidamente definidas, foi realizada uma primeira visita às escolas selecionadas para uma conversa com a direção, com o objetivo de apresentar a proposta e destacar a importância do estudo.

Após a concordância da escola, foi feito o contato com os professores convidando-os para participarem da pesquisa. Foram apresentados os objetivos formais, TCLE, a fim de obter o consentimento para dar início a pesquisa. Os professores disponibilizaram uma data, horário e local de sua escolha para a realização das entrevistas. Segundo Rosa e Arnoldi (2008), é imprescindível considerar o lugar, o momento e os meios selecionados, como preparativos básicos, devendo a preferência do entrevistado ser atendida, proporcionando-lhe condições de privacidade e tranquilidade no momento da realização da entrevista.

3.8 REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Todas as entrevistas foram realizadas pelo próprio pesquisador, treinado preliminarmente, e foram agendadas previamente. As entrevistas foram realizadas com 10 professores de Educação Física de ambos os sexos, sendo 4 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. O período de coleta ocorreu entre os dias 24/10/2022 a 15/12/2022, totalizando 53 dias corridos de coletas. As entrevistas foram realizadas na própria escola em que cada um dos professores ministrava aulas. A entrevista com o professor P1, ocorreu no refeitório da escola, com os professores P2, P6, P7 e P8 aconteceram na biblioteca da escola, com os

professores P3 e P5 ocorreram no laboratório de ciências da escola e por fim, com os professores P4, P9 e P10 aconteceram em uma sala de aula vazia da escola.

As entrevistas aconteceram em dias diferentes agendadas com a direção da escola e com os professores de Educação Física. As entrevistas foram realizadas nos horários de hora atividade de cada professor e tiveram duração mínima de 24,33 minutos, duração máxima de 43,22 minutos, e a duração média foi de 33 minutos. O tempo de duração total de todas as entrevistas correspondeu à 5hs:28 minutos. Antes do início das entrevistas, o pesquisador introduzia algumas informações iniciais para o entrevistado, como o agradecimento pelo interesse e disponibilidade em participar da pesquisa, o objetivo da pesquisa, o anonimato dos participantes. Em seguida, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A) foi entregue ao entrevistado, que deveria fazer uma leitura e assinar, em caso de concordância. Por fim, foi solicitada ao entrevistado a autorização para a gravação do áudio da entrevista. Todas as entrevistas tiveram o áudio gravado através de um celular da marca Motorola Modelo Moto g32 com android versão 12 sob a versão número S2SNS32.34-72-31-1.

3.9 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

As informações coletadas neste estudo foram submetidas à análise de conteúdo de Bardin (2016), que envolve a categorização de temas comuns. Esta análise segue três etapas distintas, conforme delineado por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. O objetivo da análise é organizar e resumir os dados para responder ao problema de pesquisa proposto. A interpretação busca atribuir um significado mais amplo às respostas, conectando-as a conhecimentos prévios (Gil, 2008).

No que diz respeito a pré-análise, que foi representada por meio das transcrições na íntegra de cada entrevista, e transformadas em documentos individuais. Logo após, deu-se início ao processo das leituras flutuantes por completo, que consistiu na leitura e releitura de cada entrevista, buscando por relatos que fizessem sentido para nossa pesquisa e principalmente que tivessem relacionados ao material exposto no nosso referencial teórico.

Na etapa de exploração do material a categorização das informações ocorreu de forma indutiva para a compreensão da deficiência através dos modelos de

deficiência. Dessa forma, os trechos relevantes foram organizados em três categorias: Restrição de atividade por limitação/impedimento de estrutura ou função corporal, compreensão da deficiência a partir do debate de corporeidade, da diferença ou da falta e sentimentos negativos associados à deficiência. Na segunda parte, os trechos foram organizados em duas categorias: Abordagens de ensino e estratégias didático-pedagógicas na Educação Física, divididas em três subcategorias: Instrução normalizada na Educação Física escolar, Instrução diferenciada na Educação Física escolar e a Instrução universalmente desenhada na Educação Física. Os trechos pertencentes a categoria Configuração do ambiente de ensino-aprendizagem foi subdividido na categoria Atividades Inclusivas: um olhar sobre o Espectro da Inclusão, esses trechos foram feitos de forma dedutiva e as seguintes unidades de registros foram selecionadas de acordo com as temáticas: atividades abertas, atividades modificadas, atividades paralelas, atividades separadas e esportes adaptados. No documento cada parte da entrevista foi pintada de uma cor, referente a temática a qual dizia respeito. Continuando, foi elaborado um documento específico para cada temática, unindo as entrevistas por categorias temáticas em um documento.

Por fim, foram organizados quadros, também codificados por perguntas, contudo, neste documento as respostas foram unidas em categorias comuns. Desta forma, os quadros possibilitaram uma organização no processo de agrupamento das respostas comuns e na visualização para posterior discussão das informações. Ao concluir o processo de análise de conteúdo, as informações foram discutidas e refletidas com o suporte teórico referente, a fim de responder os objetivos delineados pela pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo aborda as análises e discussões dos resultados da pesquisa conduzida com os professores de Educação Física selecionados. Inicialmente, serão apresentadas as características dos professores entrevistados neste estudo. Em seguida, serão discutidas a compreensão dos professores sobre deficiência. Posteriormente, serão exploradas a configuração do ambiente de ensino e aprendizagem, bem como as estratégias didático pedagógicas dos professores de Educação Física no contexto da educação inclusiva. Além disso, serão discutidos os princípios de abordagens de ensino que orientam a prática dos professores de Educação Física no contexto da Educação Física inclusiva, conforme delineado pelos objetivos específicos da pesquisa.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A caracterização dos participantes foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas, realizadas com 10 professores de Educação Física com idade entre 29 e 54 anos. Verificou-se o predomínio de professores do sexo masculino (n=6) acima de 35 anos, como apontado no quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Caracterização dos Professores participantes da pesquisa

Professores	Sexo	Idade (Anos)	Ano de Formação	Pós-Graduação Nível	Tempo de Serviço
P1	F	54	1994	Especialização	20 anos
P2	M	46	1999	Mestrado	23 anos
P3	M	45	2015	-	7 anos
P4	M	36	2015	Especialização	7 anos
P5	M	29	2017	Especialização	5 anos
P6	F	30	2016	Especialização	6 anos
P7	F	45	2007	-	15 anos
P8	M	30	2017	-	5 anos
P9	F	31	2014	Mestrado	8 anos
P10	M	44	1996	Mestrado	26 anos

Fonte: Elaborado pelo autor

Observou-se que seis dos dez professores participantes atuam em escolas polo que são unidades que apresentam as salas de recursos multifuncionais ou salas multimeios, localizados nas escolas públicas de educação básica onde se

realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Florianópolis (PMF). São constituídas de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. As salas permitem que o AEE, realizado no turno oposto ao da sala de aula comum, seja realizado na própria escola em que o estudante frequenta ou em outra escola próxima a sua (Machado, 2010). Outros quatro professores atuam nas unidades que são atendidas pelas unidades polo, são unidades que não possuem salas multimeios e por estarem na área de abrangência das escolas polos são chamadas de escolas de abrangência.

O tempo de experiência profissional e sexo dos professores são fatores que podem influenciar nas atitudes em relação à inclusão. Um estudo realizado por Greguol et al. (2018) em que analisa as atitudes de professores de Educação Física em relação à inclusão de estudantes com deficiência e a influência do sexo, tempo de experiência profissional e tipo de deficiência apresentou como um dos resultados, que mulheres com menor tempo de experiência profissional apresentaram atitudes mais negativas no sentido de inclusão.

Nascimento e Graça (1998) realizaram uma adaptação da carreira docente com base no estudo de Huberman (1995), sobre o ciclo de desenvolvimento profissional para a realidade brasileira, em que geralmente tem a duração de 25 e 30 anos de docência, e não de 35 anos ou mais, conforme sinalizada por Huberman (1995). Foram adaptados 4 ciclos de desenvolvimento profissional: Entrada (1 a 4 anos de docência), Consolidação (5 a 9 anos de docência), Diversificação (10 a 19 anos de docência) e Estabilização (20 a 35 anos de docência).

Nota-se neste estudo, que os professores encontram-se em diferentes ciclos da carreira profissional. Seis professores apresentaram experiência profissional abaixo de 8 anos, estando no ciclo de consolidação. Nesse ciclo, há a concretização do repertório pedagógico, conforme citado por Nascimento e Graça (1998). Os professores começam a focar mais os problemas e necessidades dos estudantes individualmente do que propriamente preocupam-se com a gestão da turma e do tempo. Esta é uma fase de ajustamento no qual os professores ampliam seu repertório instrucional, aumentam seu conhecimento curricular e obtêm confiança num estilo pessoal de ensino. Apenas um professor encontra-se no ciclo de diversificação que compreende entre 10 e 19 anos, momento da carreira em que as atividades já se tornaram corriqueiras e monótonas. Os professores neste período,

segundo os autores, procuram experimentar novas ideias a fim de providenciar uma maior variedade no ambiente de aprendizagem e diversidade dos métodos de ensino, buscam um grande enfoque centrado nos estudantes e apresentam um alto entusiasmo profissional. Outros 3 professores encontram-se no ciclo de estabilização que compreende de 20 a 35 anos, período que os profissionais começam a questionar a si próprios e seu ensino, nomeadamente sobre o enfoque de seus pensamentos e convicções com relação ao ensino e os estudantes.

A partir da década de 1950, a inclusão como um abrangente processo social tem se difundido globalmente. No âmbito dos cursos de graduação, as discussões sobre a inclusão e a educação especial na área da Educação Física, surgiram oficialmente por meio da área da Educação Física Adaptada, ganhando relevância com a promulgação da Resolução número 03/87 pelo Conselho Federal de Educação. Tal resolução estabeleceu as diretrizes para a atuação do professor de Educação Física junto às pessoas com deficiência (Cidade e Freitas, 2002).

Aguiar e Duarte (2005) destacam que, com a reformulação dos currículos das faculdades e universidades após a Resolução Federal 03/87 no início da década de 1990, a disciplina de Educação Física Adaptada passou a ser integrada apenas nas séries finais dos cursos, sendo assim, esse componente curricular só se tornou disponível por volta de 1993. Os autores apontam essas razões pelas quais muitos professores de Educação Física, que trabalham hoje nas escolas, não foram expostos a conteúdos ou debates relacionados à Educação Física Adaptada ou à inclusão em sua formação.

Os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física ao lidar com a inclusão escolar são diversos e variam de acordo com o estágio de suas carreiras. Muitos desses profissionais encontram obstáculos significativos devido à falta de familiaridade prévia com a Educação Física Adaptada e a inclusão de estudantes com deficiência (Coll et al., 2004, p. 44). A ausência de formação específica nessa área pode levar à falta de conhecimento sobre as melhores práticas pedagógicas, adaptações curriculares apropriadas e estratégias para promover a participação de todos os estudantes. Consequentemente, os professores podem se sentir despreparados para atender às diversas necessidades de seus estudantes, o que pode comprometer a eficácia de sua prática educacional (Aguiar e Duarte, 2005). Portanto, é fundamental investir em programas de capacitação e desenvolvimento

profissional para garantir que os educadores estejam adequadamente preparados para promover uma Educação Física inclusiva e acessível a todos.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), conforme o artigo 58 da Lei 9.394/96, determina que a educação especial deve ser oferecida na rede regular de ensino, seja público ou privado, como um direito de todas as pessoas que dela necessitam. A legislação é explícita e direta ao estabelecer que tanto os professores quanto as instituições devem cumprir as diretrizes que preconizam a oferta do ensino especial, preferencialmente na rede regular de ensino (Anjos e Silva, 2019).

Assim, compreende-se que os participantes deste estudo, em sua maior parte 6 professores estão no ciclo de consolidação da profissão, período inicial da formação que possivelmente a aprendizagem da docência ocorre com a prática do cotidiano, na qual o professor constrói saberes experienciais (Tardif, 2002). Os participantes desta pesquisa estão principalmente no início de suas carreiras, onde a aprendizagem da docência é construída através da prática cotidiana.

4.2 O QUE É DEFICIÊNCIA?

Segundo Gallagher et al. (2014), a deficiência é um fenômeno complexo que se cria a partir de diferentes contextos culturais, históricos e sociais. Estes contextos relacionam-se das características biológicas pessoais como funções intelectuais, sensoriais, emocionais e motoras em articulação com as características da sociedade, como acessibilidade de transportes e infraestruturas, atitudes e apoio social (Organização Mundial da Saúde, 2018). A autora Debora Diniz, denomina deficiência como um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência (Diniz, 2007). Em consonância com este pensamento, a LBI afirma que “pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

O principal objetivo deste trabalho foi analisar a compreensão dos professores de Educação Física da rede municipal de Florianópolis sobre deficiência. Esse entendimento é importante pois essa compreensão possui influência no pensamento educacional e conseqüentemente geram impacto nas práticas pedagógicas pois,

esse modo de compreender a deficiência como um fenômeno sociocultural, produzido e interagindo socialmente, pode determinar atitudes e práticas destinadas a garantir uma resposta educacional inclusiva.

Verificou-se diferentes reações dos professores em relação à pergunta: “O que é deficiência?”. Sete dos 10 participantes da pesquisa apresentaram reações logo de cara que evidenciaram a complexidade para se falar sobre deficiência.

P2: Bem complexo, né?

P4: Nossa, essa pergunta é difícil também [...] Deixa eu ver para não falar besteira. [...] Eu acho que, não sei [...] Uma pergunta profunda [...]

P5: Difícil também, deficiência, eu estudei isso conceituar deficiência não lembro mais não.

P6: Essa é difícil. Essa é complicada [...]

P7: É uma pergunta difícil, porque assim, a gente, por mais que a gente lide com isso ao dia a dia, a gente tem pouco conhecimento.

P8: Nossa, essa é difícil responder eu acho [...] acho essa bem difícil, deixa eu pensar um pouco.

P9: Ah, não sei [...] O que mais eu penso sobre a deficiência? Não sei Não [...]

Essa complexidade pode ser observada também no estudo conduzido por Vitta et al. (2010) que pesquisou a percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão de criança com deficiência, onde os professores participantes demonstraram dificuldades em conceituar deficiência, justificando, em alguns casos que todas as pessoas em alguma medida possuem características diferentes que dificultam certas atividades. Esse fato, talvez, demonstre que a temática relacionada à deficiência não seja um assunto de muito espaço nas formações e debates pedagógicos.

Após análise dos dados, os discursos relacionados à compreensão dos professores sobre deficiência foram organizados em três categorias: a) Restrição de Atividade por Limitação/Impedimento de Estrutura ou Função Corporal; b) Compreensão da Deficiência a partir do debate de Corponormatividade, da Diferença ou da Falta; e c) Sentimentos Negativos Associados à Deficiência, conforme descrito no Quadro 2. Com base na interpretação dos resultados, podemos verificar que há diferentes concepções apresentadas pelos professores em relação à compreensão da deficiência.

Quadro 2 – Categorias de Análise

Categorias	Entrevistados
Restrição de Atividade por Limitação/Impedimento de Estrutura ou Função Corporal	P1, P2, P3, P4, P5 e P8
Compreensão da Deficiência a partir do debate de Corponormatividade, da Diferença ou da Falta	P3, P6, P7, P9 e P10
Sentimentos Negativos Associados à Deficiência	P2 e P3

Fonte: Elaborado pelo autor

Com base no quadro 2, verificou-se que alguns professores ao serem questionados quanto à pergunta na sua opinião “o que é deficiência?”, foram identificados que alguns professores entendem deficiência a partir de mais de uma perspectiva. Assim, 6 professores compreenderam a deficiência a partir da restrição de atividade por limitação/impedimento de estrutura ou função corporal, 5 professores compreenderam a deficiência a partir do debate de corponormatividade da diferença ou da falta e 2 professores associaram deficiência a sentimentos negativos.

4.2.1 Restrição de atividade por limitação/impedimento de estrutura ou função corporal

Conforme apresenta a Organização Mundial da Saúde (Organização Mundial Saúde, 2003; World Health Organization, 2002) atividades e participação são componentes da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que representam a maneira como uma pessoa realiza suas atividades cotidianas e interage na sociedade, considerando as funcionalidades e estruturas do seu corpo. Esses componentes compreendem as tarefas e ações simples até as mais complexas da vida, como por exemplo, aprendizagem e aplicação do conhecimento, tarefas e demandas gerais, comunicação, mobilidade, cuidados pessoais, atividades e situações da vida doméstica, relações e interações interpessoais, educação e trabalho, autossuficiência, econômica e vida social.

As limitações de atividades são entendidas como as dificuldades que a pessoa pode ter para realizar uma determinada atividade (Organização Mundial da Saúde, 2003; World Health Organization, 2002). Já as restrições de participação abrangem os desafios que uma pessoa pode enfrentar ao realizar atividades do dia a dia, como caminhar ou ouvir, mesmo que essas dificuldades sejam aliviadas por

influências ambientais, como o uso de dispositivos assistivos, residir em um ambiente inclusivo ou ter acesso a recursos apropriados (Organização Mundial da Saúde, 2013).

Seis dos dez professores entrevistados associam a deficiência à restrição de atividade, causada por limitações ou impedimentos nas estruturas ou funções corporais, que se referem aos aspectos fisiológicos dos sistemas orgânicos. Por exemplo, a visão é uma função, enquanto o olho é uma estrutura; a força é uma função, enquanto os músculos são as estruturas associadas (Organização Mundial da Saúde, 2013).

Nesse sentido, na compreensão dos professores, pessoas com deficiência apresentam suas limitações físicas, sensoriais e cognitivas independentemente do ambiente sociocultural (Brittain, 2004; Gzil et al., 2007), o que sugere uma representação apoiada no modelo médico.

Ao observar os entrevistados, notou-se que a deficiência está relacionada mais à limitação da atividade, apresentando-se como dificuldades que um indivíduo pode encontrar na execução que teve como causa, como responsável a questão da estrutura ou funcionalidade do corpo. Isso implica reconhecer na lesão e na limitação a justificativa para a desvantagem e a desigualdade social (Bampi; Guilherm; Alves, 2010).

Assim, destacam-se as falas dos seguintes professores:

P1: Às vezes é uma limitação[...]. **É tudo aquilo que te impede de fazer algo que gostaria de fazer**".

P8: [...] **algo que o prejudica** ou na sua aprendizagem, ou na sua locomoção, como a gente fala de deficiência física, que é muito evidente perante os demais [...]"

P2: [...] **a impossibilidade de execução de algo** [...] tem desejo de realizar algo, só que ele é impossibilitado, ele não consegue. "

P3: [...] é a pessoa não ter o entendimento do que faz [...]. "

P5: [...] Deficiência, talvez, é uma **especificidade da pessoa que vai gerar uma dificuldade.** "

O entendimento dos professores evidencia a compreensão da deficiência pautada na limitação e restrição na realização de atividades. Observa-se nas falas dos professores um conceito pressuposto por prejuízos nas funções ou na estrutura do corpo como um desvio significativo ou perda (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde/Organização Mundial da Saúde, 2001). Percebe-se evidente atribuição das restrições e limites encontrados pela pessoa

com deficiência à sua própria condição que, na maioria das vezes, é vinculada a possível incapacidade, ineficiência e incompetência de se ajustar a diferentes situações de participação social (Pereira; Monteiro; Pereira, 2011),

Um estudo conduzido por Gonzáles e Cortes (2016) ao analisar as compreensões de 6 professores de Educação Física do ensino médio da região da Murcia na Espanha, por meio de entrevistas verificou-se percepções negativas em relação às deficiências, especialmente no caso de estudantes com deficiência física, que na ótica da Educação Física, esses estudantes eram percebidos como aqueles com maiores limitações.

Verificou-se de acordo com as definições dos professores sobre deficiência, que o modelo médico possivelmente apresentou-se como dominante na formação e nas práticas direcionadas aos estudantes com deficiência. Ao considerar o corpo com “déficit” físico, sensorial ou cognitivo, com limitações em realizar atividades, ocorre o enquadramento destes indivíduos em normas capacitistas, que apresentam como efeitos: “culpar o indivíduo com deficiência exclusivamente por sua condição”, “estratégias direcionadas a reabilitação do corpo para adequá-lo às normas e assim ser reconhecido como humano”, “hierarquização das condições de deficiência”, “precarização dos espaços, à medida que o Estado – nação não garante adequação devido à diversidade corporal” (Gesser, 2019).

Desse modo, Gesser (2019) nos alerta que o modo como a deficiência é definida e compreendida irá servir para definição de políticas de atendimentos, recursos materiais, condições sociais e escolares. Por exemplo, ao se considerar o modelo médico, o foco das políticas públicas será centrado na reabilitação do corpo que irá gerar a medicalização dos corpos para que estes se adaptem ao contexto social (Foresti et al., 2022).

De modo distinto, apenas um professor mencionou um olhar para a adaptação ao se pensar em deficiência, inclinando-se, e alguma medida para o meio. Assim, ao analisar as palavras do professor P4, que entende deficiência como: *“[...] seria uma limitação, limitação em executar algo [...] Não quer dizer que, não possa executar essa tarefa, mas talvez precise de uma adaptação, de algo que ajude a fazer aquilo [...]*, percebemos que ele entende a deficiência como uma limitação na execução de tarefas, embora isso não signifique que a pessoa não possa realizá-las. Para ele, é possível superar essas limitações por meio de adaptações que auxiliem na realização das atividades. Nesse contexto, o professor

reconhece que as restrições na participação podem ser minimizadas quando as adaptações adequadas são feitas no nível individual ou no ambiente. No entanto, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (2013), as pessoas com deficiência ainda estão mais suscetíveis a enfrentar restrições na participação em comparação com a população em geral, devido a dificuldades na execução de atividades em seis domínios funcionais: visão, audição, mobilidade, cognição, cuidado pessoal e comunicação, causadas por problemas de saúde.

Em síntese, ao dialogar com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), verificou-se que a maior parte dos professores pensam deficiência a partir das relações de prejuízos nas funções e estruturas corporais e consequente limitações nas atividades. O entendimento da deficiência, por partes destes professores, não avança no sentido de considerar as relações de fatores ambientais ou mesmo pessoais na interlocução de deficiência e funcionalidade. Suas representações da deficiência refletem uma perspectiva ancorada nas limitações físicas ou sensoriais do indivíduo, ligadas ao modelo médico de deficiência.

4.2.2 Compreensão da deficiência a partir do debate de corponormatividade, da diferença ou da falta

Quando discutimos sobre corponormatividade, reforça-se a importância de questionar normas e padrões que permeiam a sociedade em relação aos corpos, uma vez que a imposição de normas e expectativas em relação aos corpos considerados “normais” ou socialmente aceitos, enquanto aqueles que desviam dessas normas são frequentemente estigmatizados (Cristovam; Alves, 2022). A corponormatividade está relacionada ao capacitismo, já que trata-se de uma postura que hierarquiza as pessoas em função da adequação de seus corpos (Mello, 2016).

Conforme Foucault (1987) explica, o corpo é um mecanismo de poder que é moldado, treinado e sujeito a regras específicas. Esse corpo transcende os aspectos puramente biológicos, adquirindo uma dimensão social, influenciada pelas relações de poder que ditam sua forma, função e existência na sociedade (Foucault, 1987). O autor argumenta que as interações de poder presentes nas diversas instituições sociais determinam a funcionalidade e a utilidade dos corpos, conectando-os a

fatores econômicos que os submetem à submissão e à dominação, objetivando adequá-los às exigências produtivas (Foucault, 1987).

Segundo Luz (2014), nesse sistema capitalista, a dominação manifesta-se por meio de práticas disciplinadoras e de controle, onde as classes sociais são manipuladas pelo poder que exercido sobre os corpos, moldando sua utilidade para se alinharem aos critérios de produção capitalista.

O corpo considerado normativo na nossa sociedade não apenas é valorizado esteticamente, mas está intrinsecamente ligado ao ideal de saúde. A representação da deficiência vinculada à doença tem um impacto marcante na maneira como essas pessoas são percebidas.

Nos relatos abaixo, dos professores pesquisados P1 e P9, notou-se a compreensão da deficiência a partir do padrão da normalidade, que está relacionada ao corpo padrão, à identidade tida como convencional (Bentes; Silva; Hayashi, 2014) Skliar (2006, p.17) sugere que a normalidade pretende organizar a desordem proveniente da perturbação dessa outra construção, desse outro processo, que muitas vezes denominamos de anormalidade.

Conforme observado na crítica do professor P1, que ao ser indagado sobre o que entendia sobre deficiência logo respondeu que tratava-se do: *[...] padrão que a gente vive né. O padrão de normalidade, do que é tipo como independência. Aí tu olhas e tu tem noção que tu és diferente, aquilo deve ser complicado [...]*. Em relação ao padrão de normalidade, buscar a normalidade implica em seguir um modelo estabelecido que promove a ideia do corpo perfeito e de uma identidade padrão a ser alcançada, à qual todos devem se adequar. Quando uma pessoa com deficiência não se encaixa nesse padrão de normalidade, ela é percebida como diferente, e essa diferença muitas vezes é vista como algo a ser corrigido e normalizado, distanciando-a da ideia de um corpo considerado normal (Bentes; Silva; Hayashi, 2016).

Na mesma linha de pensamento o P9 também associa o entendimento de deficiência com o padrão de normalidade. Nessa percepção, a sociedade tenta moldar o indivíduo sob a perspectiva da normalização.

P9: [...] Pensando na existência de um padrão, de corpo, de cérebro, de funcionamento...[...] **Aqueles que não atingem aquele padrão, aí é como se estivesse com a deficiência.** Então, padrão corporal de... como é que diz? Por exemplo, ter as duas pernas do mesmo tamanho, se alguém tem

uma perna menor, aí tem uma deficiência. Eu acho que é isso. Um padrão auditivo, se escuta menos que aquilo, tem uma deficiência.

Acrescentando, Silva (2006) explica que o corpo com deficiência, ou fora dos padrões lembra a ideia da imperfeição humana. Assim, a sociedade valoriza o corpo funcional a aparentemente saudável e quem vivencia a deficiência é considerado frágil e muitas vezes ignorados, pois o corpo fora de ordem, a sensibilidade dos fracos, é um obstáculo para a produção (Silva, 2006, p. 426).

Ainda, como destaque, um único professor relacionou a compreensão da deficiência de modo a criticar, e não reforçar, a corpornormatividade. Dessa maneira, o P10 compreende que a pessoa com deficiência tem sua participação prejudicada por fatores ambientais, e por não se enquadrarem no sistema capitalista.

“P10: [...] dentro de uma sociedade que convencionou o que tá certo, existem aqueles que não se enquadram nessa, nesse sistema, nesse sistema produtivo, e aí, a gente constrói uma sociedade e ele [pessoa com deficiência] de alguma maneira não consegue entrar naquele ônibus, ele não consegue aprender do jeito que todo mundo ensina e aí ele fica. A gente consegue dar um diagnóstico que aquela figura, aquele ser humano, ele tá fora daquele contexto, ele tem necessidades além daquelas que a gente já sabe lidar com, aquela porque o ser humano tem necessidade desde quando nasce, inclusive pra poder sobreviver depende de outros, mas a gente sabe como lidar com aquilo. Agora aqueles que a gente não sabe, a gente precisa... [...] precisa construir uma outra [forma], outras coisas para fazer, mas ainda acho que aí tem isso, são pessoas que têm talvez outras potencialidades e a gente tem que descobrir o que que então ele tem de potencial a partir das necessidades diferentes que os outros seres humanos têm.”

Estudos sobre a deficiência, considerando o corpo com limitações em contato com as barreiras sociais, demonstram restrições na participação social da pessoa com deficiência (Cunha, 2021). Desta forma, a compreensão da deficiência é entendida como ajustes sociais. As barreiras sociais, resultantes da pobreza e outros meios sociais associados à relação de capital e trabalho, produzem uma experiência da deficiência desigual em comparação com aquelas vivenciadas por pessoas sem deficiência (Cunha, 2021).

Assim, a compreensão da deficiência como uma condição vinculada a desvantagens sociais destaca a importância de considerar que a socialização dos corpos frequentemente os orienta em direção a lógicas produtivas. Como resultado desse processo, pessoas com deficiência podem ser excluídas do mercado de

trabalho e, posteriormente, da sociedade em geral. Desta forma, Cunha (2021) explica que, essa exclusão não é apenas decorrente das desigualdades nas estruturas sociais, mas também porque os corpos dessas pessoas são frequentemente considerados não compatíveis com a inclusão no sistema capitalista.

Ainda, entre os professores entrevistados, dois professores relacionaram a deficiência como sendo um ser diferente ou com a falta de alguma capacidade, como demonstra as falas:

P6: [...] É que **falta alguma capacidade**, né, na... alguma deficiência. A deficiência é a falta de alguma capacidade, no meu ponto de vista.

P7: [...] Mas definir a deficiência, eu acho que é um processo, eu acho que é uma característica da pessoa, é uma característica que vários tem, **uma característica diferente**, né, além dos demais[...].

Conforme Manzini e Simão (1993, p. 25) a pessoa considerada diferente é o que não se alinha aos padrões convencionais, seja na sua maneira de falar, andar ou pensar, desviando-se das normas estabelecidas. Essa pessoa é percebida como alguém que possui algo a mais ou lhe falta algo, tornando-se em sua diferenciação em relação aos demais. Através desse processo de rotulação, a individualidade da pessoa é muitas vezes ocultada aos olhos dos outros, sendo substituída por uma categorização que a insere em um grupo marginalizado em relação aos padrões socialmente valorizados (Manzini; Simão, 1993, p. 25).

Contudo, a corponormatividade, produz uma a reflexão sobre a imposição de padrões sociais em relação aos corpos, levando à estigmatização daqueles que não se encaixam nesses padrões (Cristovam; Alves, 2022). Relacionada ao capacitismo, essa postura hierarquiza as pessoas com base na adequação de seus corpos que muitas vezes é moldado por relações de poder que ditam sua forma e função na sociedade, conectando-o a fatores econômicos e produtivos (Mello, 2016). Dentro desse contexto, a compreensão da deficiência muitas vezes é associada à noção de desvio em relação ao padrão considerado "normal" (Foucault, 1987).

Em suma, os professores entrevistados revelaram essa percepção ao vincular a deficiência à falta de capacidade ou à diferenciação em relação ao que é socialmente convencional. Essa visão tende a excluir e estigmatizar aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos, reforçando uma lógica de exclusão social. No entanto, algumas vozes críticas, como a do professor P10, questionam

essa normalidade e destacam a importância de reconhecer as potencialidades individuais das pessoas com deficiência, ao invés de simplesmente categorizá-las como diferentes ou deficientes. Assim, é essencial repensar a compreensão da deficiência para além de uma perspectiva corponormativa, considerando-a como uma condição socialmente construída que reflete desigualdades estruturais e lógicas de exclusão.

4.2.3 Sentimentos negativos associados à deficiência

A concepção da deficiência, ainda é influenciada por narrativas, que por muito tempo, classificou a deficiência como uma patologia ou um castigo de forças superiores. A partir da compreensão biomédica da deficiência, as pessoas com deficiência foram e continuam sendo estigmatizadas por possuírem corpos distintos, exigindo correções. De acordo com Gaudenzi e Ortega (2016) no contexto da patologia, a compreensão da deficiência ficou conhecida pelo modelo médico da deficiência ou modelo da tragédia pessoal.

Conforme Dockhom (2019), os sentimentos negativos englobam sensações como medo, culpa, mágoa, tristeza, raiva e angústia, podendo incluir questões mais complexas, como ansiedade e depressão. A experiência da deficiência pode resultar em vivências de exclusão, sendo percebida como uma condição indesejada que impacta vários aspectos dos contextos sociais, como lazer, trabalho e educação, além de influenciar a subjetividade, incluindo aspectos afetivos (Patrocínio, 2010). Aguiar e Severino (2010) destacam que a interação complexa entre preconceitos, estigmas e fatores socioeconômicos e jurídicos contribui para que a aquisição de uma deficiência na adolescência ou idade adulta seja associada predominantemente a conotações negativas na vida de muitas pessoas.

Por meio dos relatos dos professores em relação a deficiência, pode-se perceber na fala um sentimento negativo, de sofrimento sobre a deficiência reforçado principalmente na fala do professor P3:

P2: [...] o fato do deficiente ter essa limitação, cognitiva ou motora, ele não conseguir executar alguma coisa ou ele não conseguir êxito, **deve gerar uma frustração bem grande.**

P3: A deficiência pra mim, **é ele não ter prazer de estar junto** com os demais alunos [...]

P3: A deficiência pra mim **é uma coisa que ninguém quer**, acontece, somos humanos, pode acontecer com qualquer um, com qualquer família [...]

P3: Aí tu olhas e tu tem noção que tu és diferente, **aquilo deve ser complicado**. Deve ser bem sofrido. Para o aluno, para a família dele né. Que nem um deficiente visual, o cara que ficou depois, que enxergava e parou de enxergar **deve ser triste né** [...]

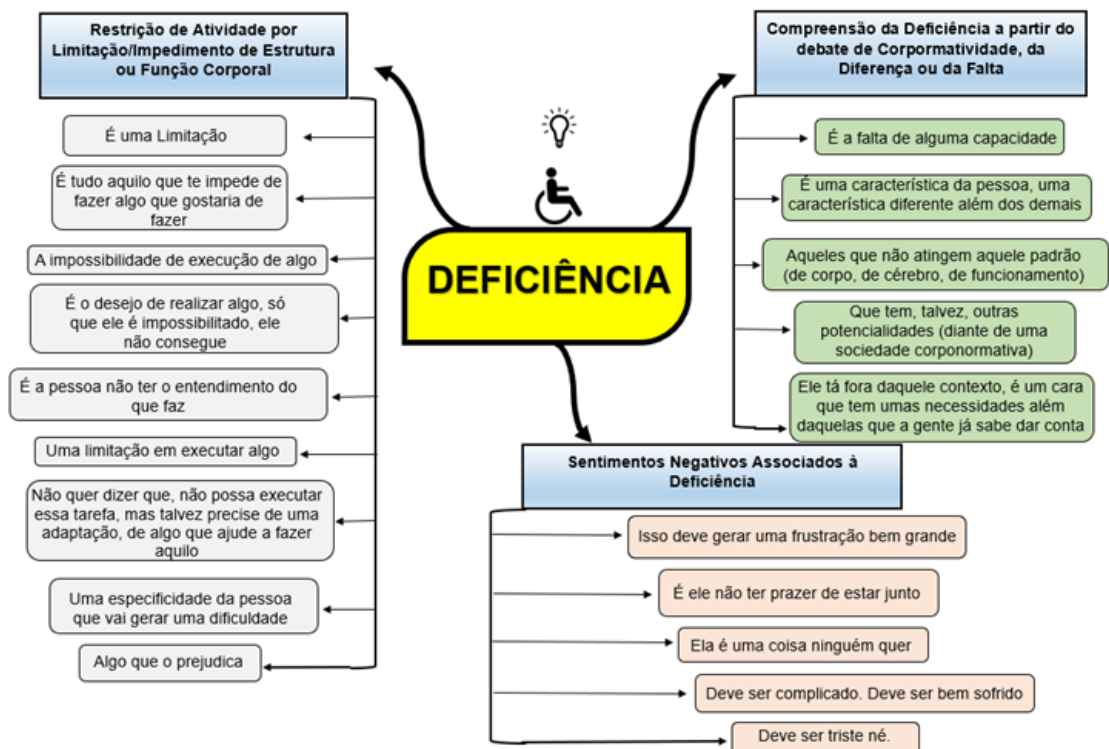
As respostas citadas pelos professores correspondem aos sentimentos de compaixão, pena, dó, tristeza e piedade diante da deficiência. Dessa maneira, os impedimentos do corpo são interpretados como sofrimentos individuais, instituindo assim uma tragédia pessoal (Barnes; Barton; Oliver, 2002). Reforçando a fala do professor P3, [...] *a deficiência pra mim é uma coisa que ninguém quer, acontece, somos humanos, pode acontecer com qualquer um, com qualquer família [...]*, podemos observar esse sentimento de angústia no estudo realizado por Santos e Freitas (2019) que teve como objetivo analisar os aspectos psicossociais relacionados ao processo de aquisição de uma deficiência, considerando diversos fatores que podem influenciar essas experiências. A pesquisa contou com a participação de 13 indivíduos que adquiriram uma deficiência física, auditiva ou visual na idade adulta. Os resultados indicaram que os processos psicossociais envolvidos na aquisição da deficiência foram caracterizados por uma gama de sentimentos, que variaram desde emoções negativas, como angústia e depressão, até reações mais harmoniosas e valorativas da vida, nas quais a perda de membros ou capacidades sensoriais foi relativizada.

Pinto (2015) destaca em seu estudo, que a abordagem biomédica ressalta a perspectiva do déficit, contextualizando a deficiência como uma anormalidade, uma falha, uma perda ou disfunção do corpo. Ao ser definida como um problema médico, a deficiência é naturalizada como uma questão inerente a pessoa com limitações, caracterizando como seu atributo essencial. Essa compreensão conduz a uma narrativa do modelo de tragédia pessoal (Oliver, 1990), na qual a deficiência é encarada como um destino de infelicidade. Desta forma, a pessoa com deficiência é percebida como uma vítima indefesa, dependente dos outros e vulnerável, sendo considerada, portanto, alguém que precisa de cuidados e proteção (Pinto, 2015), e são esses pensamentos historicamente estruturados que são suportados e expressados por alguns dos professores participantes da pesquisa. A abordagem médica ressalta o déficit e a anormalidade do corpo, perpetuando uma narrativa de tragédia pessoal na qual a deficiência é vista como um destino infeliz.

Historicamente, corpos marcados pela diferença foram interpretados como inválidos ou monstruosos, associados à ira divina. Essa compreensão contribui para a marginalização e a exclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

4.3 SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Figura 5 – Diagrama dos Principais Resultados



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

Por fim, os resultados destacaram que as percepções dos professores sobre a compreensão da deficiência são influenciadas por diversos fatores conforme demonstrado na Figura 5. Entre eles, foram identificados elementos como a percepção de limitação para realizar tarefas, a ausência de determinada capacidade, a noção de diferença e a ideia de prejuízo. Esses aspectos foram apontados pelos professores entrevistados como componentes que definem sua compreensão sobre a deficiência.

A partir da análise das falas dos professores sobre o que é deficiência, foi possível notar a compreensão fundamentada acerca do modelo médico no discurso dos professores. Em síntese, é possível destacar as diferentes compreensões sobre a deficiência dos professores, abordando aspectos como limitação, falta de

capacidade, diferença e prejuízo. Essas compreensões apoiadas no modelo médico da deficiência, são influenciadas por diversos contextos sociais, afetivos e culturais. A compreensão dessas representações é essencial para entender como os professores de Educação Física percebem a deficiência e como isso pode afetar suas práticas e estratégias pedagógicas.

Na segunda parte da discussão, analisamos os resultados das entrevistas realizadas com professores de Educação Física. Nosso foco foi investigar as abordagens pedagógicas inclusivas adotadas por esses professores, bem como as estratégias pedagógicas empregadas nas aulas de Educação Física escolar.

4.4 ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Neste tópico, discutiremos as estratégias didático-pedagógicas empregadas pelos professores participantes com os estudantes com deficiência. Entendemos por estratégia didático-pedagógica as ações do professor em relação ao estudante ou aos recursos pedagógicos, sendo esta flexível e passível de ser adaptada conforme a necessidade do estudante (Manzini, 2010).

Para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma diversidade de conteúdos, é essencial empregar uma variedade de procedimentos pedagógicos específicos, adaptados para atender às necessidades educacionais dos estudantes. O processo de adaptação envolve a manipulação de variáveis para alcançar resultados satisfatórios. Esse processo é contínuo, dinâmico e bidirecional, influenciado por diversas variáveis (Sherril, 1998).

As adaptações devem ser regularmente avaliadas e revisadas, uma vez que as necessidades dos alunos podem mudar ao longo do tempo, exigindo ajustes novos ou diferentes. Nesse sentido, adaptar uma atividade envolve a intervenção para ajustar variáveis alinhando seu nível de dificuldade com as capacidades do estudante, garantindo que a atividade seja adequada ao seu desempenho (Rodrigues, 2006). Além disso, é importante destacar que o propósito da adaptação não é simplificar a tarefa, comprometer a qualidade do ensino ou improvisar, mas sim ajustá-la de forma que o estudante consiga participar plenamente (Alves & Duarte, 2013; Munster, 2013; Rodrigues, 2006).

4.4.1 Adaptações de instruções nas aulas de Educação Física

A estratégia de ensino, é uma ação flexível do professor com intenção educativa, e sujeita a alterações de acordo com a interação com o estudante, durante o processo de ensino (Fiorini e Manzini, 2018). Considerando as diferentes formas de aprendizado dos estudantes, o professor pode precisar adaptar sua abordagem e orientação dos conteúdos e atividades, sendo essas adaptações entendidas como adaptações na instrução (Munster, 2013). Uma das variáveis a serem adaptadas, nas estratégias é a instrução (Lieberman; Houston-Wilson; Kozub, 2002; Lieberman; Houston-Wilson, 2009; Munster, 2013; Nabeiro, 2010). Dos dez

professores entrevistados, quatro deles relataram fazer uso desse recurso ao trabalhar com estudantes com deficiência em suas aulas, principalmente da orientação verbal, como fica claro nas falas do professor P4:

P4: [...] **tem que chamar um pouquinho no canto, explicar separadamente**, coisa que com os outros, às vezes, eles já captam mais rápido.

P4: [...] a estratégia é **sempre ser claro no comando com eles e repetir muitas vezes o comando até que eles entendam**.

Bezerra (2010) destaca que as instruções iniciais fornecidas pelo professor de Educação Física e sua forma de conduzi-las são cruciais para o êxito da aula. Em consonância, Fiorini e Manzini (2016) observam que adaptações na instrução para estudantes com deficiência aumentam as chances de inclusão bem-sucedida. Eles enfatizam a importância de considerar que nem todos os estudantes se beneficiam apenas de instruções verbais ao orientá-los sobre as atividades a serem realizadas.

Neste cenário, além da orientação verbal, os professores também mencionam outra adaptação na instrução: a demonstração, conforme definida por Munster (2013) como a exemplificação do que se espera que o estudante desenvolva. O professor P5 em sua narrativa ilustra um exemplo dessa adaptação ao trabalhar com uma estudante com transtorno do espectro autista:

P5: Alguns eu **explico de forma mais calma, as vezes a [...] necessita que eu faça a atividade para ela ver, visual**.

Isso sugere a utilização de outras formas de instrução, como a verbalização clara e tranquila em todas as instruções, além de explicar os acontecimentos cotidianos para melhorar a compreensão do estudante (Seabra Junior; Manzini, 2008). Outro relato importante, é o professor P8 que em sua prática, menciona o fato de comunicar-se adequadamente com os estudantes:

P8: [...] **eu sempre converso com eles** [estudantes com deficiência], para eles estarem por dentro do que a gente está fazendo, e não simplesmente estar de fora, olha esse jogo é assim... as regras são essas, tá entendendo [...]

Da mesma forma, o professor P4 também destaca a necessidade de adaptações na instrução ao trabalhar com estudantes que têm transtorno do espectro autista:

P4: No caso dos autistas, muitas vezes há uma dificuldade maior [...] mesmo assim, **com muita repetição, muitas falas direcionadas. Às vezes tem que chamar no canto, explicar separadamente** [...] então minha estratégia é mais nessa exposição para eles né? **Explicar um pouquinho mais, as vezes separado para ele.**

A estratégia selecionada pelos professores P5, P4 e P8 estão alinhadas com as descobertas de Schliemann, Alves e Duarte (2020), os quais observaram que alunos com transtorno do espectro autista tendem a ter um melhor desempenho nas aulas de Educação Física quando os professores conseguem oferecer diferentes tipos de instruções, tanto verbais quanto visuais. Nabeiro e Silva (2019) sugerem que, devido à dificuldade de comunicação no transtorno do espectro autista, uma estratégia crucial para o sucesso dos estudantes é adaptar as instruções. Isso envolve fornecer instruções verbais claras, breves e repetitivas, conforme necessário. O uso de imagens e demonstrações prévias das atividades também pode facilitar a participação dos estudantes.

Ferreira e Ranieri (2016) observam que, de acordo com professores de Educação Física, as adaptações na instrução são amplamente empregadas não apenas com estudantes com transtorno do espectro autista, mas também com aqueles que possuem deficiências intelectuais em geral.

Além dos estudantes mencionados, aqueles com deficiência auditiva requerem uma atenção especial em relação à instrução fornecida, conforme destacado pelos professores P1, P7 e P8.

P1 relata:

P1: [...] Eu tenho criança com deficiência auditiva, **dou aula mais virada para eles** [...]

A professora P7 menciona que:

P7: [...] **a estratégia sempre é ele ficar posicionado mais na minha frente, mais perto de mim** [...]

Da mesma forma, o professor P8 compartilha:

P8: "[...] ele tem um problema na audição, que a gente não sabia ainda [...] ele tem dificuldade na fala e não no teu compreender, compreender no que tu fala para ele, **quando tu pega ele, de canto sozinho, tu consegue explicar** [...]"

Ao analisar as respostas dos professores, percebe-se que a adaptação na instrução é uma estratégia amplamente utilizada, especialmente para estudantes com transtorno do espectro autista. Isso inclui repetição da fala, demonstração visual das atividades e, por vezes, instruções fornecidas em momentos e espaços separados para manter o foco do estudante. Além disso, em relação aos estudantes com deficiência auditiva, os professores P1, P7 e P8 destacam a importância de manter-se sempre no campo visual do estudante ao falar, facilitando a leitura labial e alguns momentos em espaço separado para realizar a instrução para o estudante. O uso dessas adaptações reflete a compreensão das diferentes formas de aprendizado dos estudantes e uma preocupação genuína com seu processo de aprendizagem.

4.4.2 Atitudes do professor em considerar os estudantes com deficiência em suas escolhas nas aulas de Educação Física

Ao analisar as entrevistas ficou evidente na fala de quatro dos dez professores participantes, algo que aqui optamos por chamar de atitudes do professor em considerar os estudantes em suas escolhas respeitando os desejos do estudante com deficiência em suas aulas, como apontado nessa fala do professor P1:

P1: [...] Eu dou muita liberdade para eles escolherem o que é melhor pra eles, porque eu não tô na pele deles [...] Se ela chegar em mim e disser que hoje não quer, eu vou respeitar. Vou entender que alguma coisa aconteceu que ela não tá querendo.

No relato do professor P2, ele menciona da seguinte forma:

P2: [...] Eu já criei uma sensibilidade em relação a ela, então eu sei quando ela está no limite, não quer mais participar, então a gente acaba [...].

Essa compreensão fica evidente, além disso, percebe-se que, por já trabalhar há algum tempo com a estudante, neste caso com transtorno do espectro autista, o professor desenvolveu uma percepção sobre os limites dela. Por vezes, não é necessário que a estudante manifeste a intenção de encerrar a atividade, pois o próprio professor encerra ao entender que a estudante atingiu seu limite.

Ramos (2019) destaca, em seu estudo com estudantes com transtorno do espectro autista, a importância de estar atento aos sinais e às diversas manifestações de comunicação desses estudantes. Ele enfatiza a necessidade de desenvolver uma sensibilidade para que os limites do estudante sejam respeitados, o que aumenta sua autonomia e potencialidades, como bem mencionou o professor P2.

Por outro lado, Nabeiro e Silva (2019) alertam que estudantes com transtorno do espectro autista possuem um tempo de tolerância reduzido para certas atividades. Quando esse tempo é ultrapassado, esses estudantes podem manifestar irritabilidade e/ou comportamentos agressivos. Assim, é crucial que o professor esteja ciente do tempo de tolerância do estudante em relação a uma atividade específica. Isso possibilita a introdução de reforçadores, como elogios, a mudança da atividade, a realização de pausas para descanso ou, se necessário, o encerramento da atividade.

O professor P3 ressalta que, em alguns casos de deficiência, nem sempre os estudantes participam das aulas de Educação Física. Ele compreende esse limite e respeita a escolha dos estudantes de não realizarem as atividades quando não desejam participar:

P3: [...] Nos casos mais graves não é todo dia que esses alunos querem fazer aula, eu respeito essa parte deles [...].

Também podemos perceber no relato do professor P8:

P8: E a participação deles, vai muito do que eles têm interesse, diferente dos alunos não deficiente, a gente [forçar, é uma palavra ruim...], mas a gente insiste um pouco mais para eles participarem, e quando eles não gostam, e quando eles não querem, praticamente não deixa eles não participarem, e os deficientes a gente acaba deixando, também não sei até que ponto a gente faz certo ou se a gente faz errado [...]

Em seu relato o professor P1 sobre a participação de estudantes com deficiência em sua aula, fica evidente que muitas vezes os estudantes não querem realizar as atividades propostas nas aulas:

P1: Agora o aluno tem deficiência, como eu tenho um caso no quinto ano, que nunca fez uma aula minha. Eu chego perto e ele já não quer. Provavelmente se fosse uma criança sem diagnóstico eu já não ia deixar sem Educação Física. Porque eu tenho vários assim que não querem, não gostam. Igual eu brinco com o Benjamin, tu aí nessa cadeira

louco para correr e aquela criatura ali com as duas pernas não quer fazer nada.

Percebe-se que apesar de reconhecerem a importância da compreensão dos limites e desejos dos estudantes com deficiência, os professores aparentam um certo desconforto ao agir de forma diferenciada em comparação aos estudantes sem deficiência quando se trata da participação das aulas.

Mais do que simplesmente compreender os limites do estudante com deficiência, alguns professores reconhecem que para uma participação mais efetiva desses estudantes, é necessário ouvi-los e permitir que participem das escolhas das estratégias e recursos a serem utilizados em aula.

Nesse sentido, fica evidente no relato do professor P1:

P1: Eu pergunto, ... tá a fim de jogar bola? E como tu quer, tu queres um colchonete no chão ou na cadeira? Aí ele diz, pode ser no colchonete no chão professora? **Aí ele senta no colchonete e fica. Aí eu pergunto, tu queres sozinho, tu queres alguém contigo?** Ah professora, pode fulano ficar no gol comigo? Pode!

Essa estratégia de incluir os estudantes com deficiência nas decisões sobre adaptações nos jogos e atividades, conforme proposto por Block e Davis (2016), ressoa com a necessidade de dar voz aos estudantes, como destacado por Onesti (2019) em sua pesquisa sobre Educação Inclusiva. Os autores enfatizam a importância de os estudantes com deficiência terem participação ativa nas decisões que afetam sua participação, pois suas experiências passadas os capacitam a conhecer melhor suas próprias necessidades.

Ao examinarmos as falas dos professores de Educação Física, torna-se evidente a importância de um olhar sensível e atento para os limites dos estudantes com deficiência, bem como o respeito às suas particularidades e vontades. O comprometimento dos professores com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, conforme concluiu Onesti (2019), é fundamental para uma inclusão eficaz, o que implica em respeitar as diferenças e as diversas formas e tempos de aprendizagem.

Assim, uma parte dos professores da pesquisa parecem estar dispostos a ouvir, discutir e refletir com os estudantes com deficiência sobre como incentivar seu aprendizado e sua participação nas aulas de Educação Física. Por outro lado,

parece haver algum incômodo em relação ao tratamento diferenciado ao estudante com deficiência em relação à participação deste na aula.

4.5 CONFIGURAÇÃO DO AMBIENTE DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOBRE O ESPECTRO DA INCLUSÃO

Garantir a equidade nas aulas de Educação Física vai além de simplesmente buscar atividades que incluam os estudantes com deficiência (Campos, 2019). É perceptível na literatura a dificuldade enfrentada pelos professores de Educação Física ao escolher as atividades mais adequadas para integrar os estudantes com deficiência nas aulas desta disciplina (Machado, 2022). Conforme apontado por Campos (2019), é fundamental compreender que a inclusão não se resume a fazer com que todos os participantes realizem as mesmas atividades da mesma maneira. Reconhecer a diversidade de formas de inclusão e execução das atividades é essencial para atender aos objetivos específicos e às necessidades individuais dos estudantes. Dentro desse contexto inclusivo, existem diversas opções de atividades igualmente relevantes, e o papel do professor é explorar essas diferentes opções para promover uma participação efetiva de todos os estudantes.

O espectro de inclusão, conforme descrito por Black e Stevenson (2011), oferece cinco possibilidades distintas: atividades abertas, onde todos os participantes realizam a mesma atividade com pouca ou nenhuma modificação; atividades modificadas, em que todos realizam a mesma atividade, mas as condições são adaptadas para promover a participação de todos, independentemente do nível de suas habilidades; atividades paralelas, nas quais os participantes são subdivididos em grupos de acordo com seu próprio ritmo e desempenho; atividades separadas, com tarefas específicas designadas para diferentes participantes; e esportes adaptados, que envolvem práticas esportivas adaptadas.

Desse modo, a fim de compreender quais são as principais escolhas de configuração do ambiente de ensino-aprendizagem dos professores, organizamos as falas dos professores no Quadro 2, com suporte teórico da categorização feita por Black e Stevenson (2011).

Quadro 2 – Principais achados de configurações do ambiente de aprendizagem na Educação Física escolar

Ambientes de Aprendizagens	Entrevistas
<p>Atividades Abertas</p>	<p>P1: [...] Eu faço para todos juntos, não faço nada específico para eles, eu faço para todos juntos e eles vão do jeito que conseguem [...].</p> <p>P3: A minha metodologia é assim, se eu vou fazer uma brincadeira, por exemplo, de roda com toda a turma, eu coloco eles na roda e eles participam. [...] Eu não faço atividade exclusiva para eles, porque aí eu não vou estar incluindo. [...] A minha metodologia é única, a aula que eu preparo para a minha turma eu preparo para toda a turma.</p> <p>P1: Eu tento fazer uma atividade mais voltada para eles [...], fazer uma atividade mais tranquila, mais parada que eles possam participar, uma batata quente por exemplo.</p> <p>P2: Então tem atividade por exemplo, apesar que eu faço várias, semana passada a gente fez o futebol adaptado, vôlei adaptado. Então tem algumas atividades que eu consigo envolver o grupo dentro dessa perspectiva.</p> <p>P3: [...] se eu vou fazer uma brincadeira por exemplo de roda com a turma, eu botava eles na roda, eles participavam da roda, mesmo eles não tendo um entendimento mas eles sentavam na roda comigo, explicava, pedia ajuda dos alunos, por que ele tem que estar na mesma atividade [...]</p> <p>P3: [...] se eu dou uma partida de futebol hoje, e o aluno tem o autismo grave ele não tem entendimento, mas eu vou junto com ele, estou ali junto com ele na quadra, eu não vou excluir ele, se o aluno é cadeirante, ele vai jogar futebol junto com os demais alunos [...].</p> <p>P10: [...] tem um menino que sempre fala que ele gosta de brincar de pato ganso, embora ele não saiba brincar, mas daí a gente faz a roda e ele brinca ali com a gente e os colegas dele percebem que a brincadeira não tá certa. Mas flui, deixam ele brincar, ele sai correndo, ele não respeita muito aquelas regras e tá, sem muita cobrança, tem outros momentos que a gente faz umas brincadeiras e às vezes eles ficam correndo, normalmente eles não estão respeitando as regras, que é super importante, assim, que eles também, os outros que conseguem entender algumas regras, ele faz outra regra dentro da brincadeira [...]</p>

<p>Atividades Modificadas</p>	<p>P1: [...] Benjamin está afim de jogar bola? E como tu quer, tu queres um colchonete no chão ou na cadeira? Ai ele diz, pode ser no colchonete no chão professora? Ai ele senta no colchonete e fica. Ai eu pergunto, tu queres sozinho, tu queres alguém contigo? Ah professora, pode fulano ficar no gol comigo? Pode!</p> <p>P1: [...] Como que entrega a bola para ela? Dá na mão dela! Se for entregar pra ti na mão, não pode! Eu vou dar falta. Por quê? Porque tu consegues pegar uma bola a distância! [...]</p> <p>P2: Esses dias eu estava fazendo com eles uma atividade chamada bola de fogo, que era uma dinâmica com todo mundo, então quando era a vez do [...] ele tinha uma regra especifica para ele.</p> <p>P4: De muitas vezes entender, a gente tenta fazer o possível. Eu lembro que eu tinha um aluno que era com paralisia cerebral e a gente fazia, e ele era do terceiro ano, a gente fazia pega-pega, fazia várias brincadeiras, inserindo sempre, adaptando para ele estar ali.</p> <p>P5: [...] para ela [estudante com deficiência] poder ver os outros colegas na frente, então eu vou adaptando de acordo com a necessidade [dela].</p> <p>P7: Algumas questões eu tenho que adaptar na aula, que ele às vezes tem essa questão do equilíbrio, e daí eu faço de forma diferente, mas nunca deixo que ele não faça [...]</p> <p>P10: [...] a gente faz umas brincadeiras e às vezes eles ficam correndo, normalmente ele [estudante com deficiência] não tá respeitando a regra, que é super importante, os outros que conseguem entender algumas regras façam e ele [estudante com deficiência] faça outra regra dentro da brincadeira, mas ele tá correndo junto, correndo ali junto da galera, já tá ótimo, se ele tá aqui dentro com a gente, porque que eu vou necessariamente agora ficar cobrando que ele faça a mesma regra, então acho que é desse jeito [...]</p>
<p>Atividades Paralelas</p>	<p>P2: Apesar que, de forma bem honesta, existe atividade que eu percebo, por exemplo, esse menino que a gente tem aqui, o [...], eu vejo no olho dele, a gente teve gincana semana passada e teve algumas atividades que eu vi no olhar dele a frustração de não poder participar. Então era uma atividade, essa menina da mesma forma, que eu chamei eles e como se fosse uma brincadeira eu adaptei a mesma brincadeira para que eles se envolvessem [...].</p>
<p>Atividades Separadas</p>	<p>P1: [...] Tenho um caso de autismo que ele vai pra quadra, ele escolhe a bola que ele quer, ele não interage, não faz aula junto, é muito raro.</p> <p>P3: [...] Eu aplico a atividade para aqueles alunos, e fico com ele [Estudante</p>

	<p>com Deficiência] estimulando ele a fazer uma outra atividade comigo na quadra, para ver se eu trago ele para mim. Porque se eu deixar simplesmente eles de lado a coisa pode piorar.</p> <p>P9: [...] os dois criaram meio que um vínculo, e aí acaba que [...] até os jogos, as brincadeiras que eles querem fazer, é meio diferente, então eles usam às vezes, uma bola de borracha que já os outros não querem usar, porque já não vem tanta graça [e fazem a brincadeira separada].</p>
<p>Esportes Adaptados</p>	<p>P4: Já fizemos, já fizemos o vôlei sentado. Agora a gente, esse bimestre, devido à Copa do Mundo, a gente está trabalhando no futebol, então a gente vai fazer o goalball. Quero fazer o goalball, quero fazer o futebol de cego também com eles, de cinco ali, então, está dentro do meu planejamento esse bimestre.</p> <p>P5: [...] Esportes Adaptados são importantes de trabalhar, para eles verem uma outra realidade [...] Quando eu trabalho esporte adaptado eu trabalho a parte crítica, conscientizando, eu trabalho dentro do contexto geral.</p> <p>P6: [...] É um assunto bem interessante mesmo, que eu até pensei, mas acabei não aplicando esse ano. Trabalhar o goalball, vôlei sentado, basquete, enfim.</p> <p>P7: [...] eu não fiz ainda, mas está o plano no final do ano, tem o goalball, tem todas, o vôlei sentado, sabe, algumas estratégias têm, pedagógicas mesmo que trabalham essa questão.</p> <p>P1: [...] E tipo assim, é uma minoria num montante maior, compreende? Por exemplo, eu já fiz voleibol para os cadeirantes, já fiz voleibol sentado. Fiz uma semana inteira de voleibol sentado, teve reclamação dos demais? Teve [...]</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Analisando as entrevistas, foi observado que quatro professores mencionaram realizar atividades que são consideradas abertas, foi possível observar que os professores P1, P2, P3 e P10 fizeram relatos de planejamento de atividades abertas, como fica evidente neste trecho de P1: [...] *Eu faço para todos juntos, não faço nada específico para eles. Faço para todos juntos e eles vão do jeito que conseguem [...]*, o professor P2 adapta as atividades com a finalidade de a envolver todo o grupo nessa perspectiva.

Em seu pensamento, o professor P1 reforça a ideia de planejar as atividades para todo grupo sem modificações. As atividades abertas, conforme descrito por Grenier et al. (2017) são aquelas em que os participantes executam a mesma

atividade com poucas ou nenhuma modificação, sendo naturalmente inclusivas e acessíveis a todos os estudantes, uma vez que exigem habilidades mínimas e critérios de desempenho flexíveis.

Os professores entrevistados P1, P2, P4, P5, P7 e P10 compartilharam a prática de realizar atividades classificadas como atividades modificadas, as atividades são comuns para todos os estudantes, mas são feitas adaptações conforme as necessidades individuais dos estudantes com deficiência, como observou-se na fala do professor P1, assim como o professor P2 utiliza-se de modificações nas regras para a participação dos estudantes com deficiência.

A fala do professor P1 está alinhada com os princípios propostos por Block e Davis (2016) para a adaptação de jogos e atividades. Os autores defendem a importância de incluir os estudantes com deficiência nas decisões sobre as adaptações necessárias, reconhecendo que suas experiências prévias oferecem uma base sólida para identificar quais modificações são mais adequadas às suas necessidades individuais.

O professor P10 também relatou utilizar das atividades modificadas em situações em que algum dos estudantes com deficiência não conseguem compreender a atividade comum. Os autores Alves et al. (2022) destacam que atividades abertas e/ou modificadas, denominadas como "aulas normais" em seu estudo, são frequentemente conduzidas sem considerar a participação dos estudantes com deficiência. Os professores muitas vezes planejam as aulas apenas levando em conta os estudantes sem deficiência, resultando na falta de atividades acessíveis para os estudantes com deficiência. Quando confrontados com a presença de um estudante com deficiência, os professores geralmente permitem que ele participe "da forma que consegue" ou realizam adaptações conforme necessário, sem um planejamento prévio adequado.

Apenas um professor P2 dos dez entrevistados mencionou a realização de atividades que pudessem ser classificadas como atividades paralelas. Essa abordagem, conforme descrita por Black e Stevenson (2011), envolve todos os participantes realizando uma atividade com um tema em comum, enquanto são subdivididos em grupos de acordo com seu próprio ritmo e nível de desempenho. Na fala do professor P2, percebe-se a intenção de oferecer diferentes formas de realizar a mesma atividade para os estudantes com deficiência, permitindo que eles acessem a atividade em um nível mais adequado às suas habilidades. No entanto,

ressalta-se nesse caso, que a atividade paralela aconteceu apenas para os estudantes com deficiência e não foi pensada para os diferentes níveis de habilidade de maneira geral, considerando todos os estudantes.

Apenas três professores participantes relataram utilizar atividades separadas com os estudantes com deficiência em circunstâncias específicas. Destaca-se a que parece ser frequente a utilização de atividades separadas pelos professores P1, P3 e P9 em situações específicas envolvendo estudantes com deficiência. O professor P1 relata a preferência de um estudante por realizar atividades separadas do grupo, indicando uma necessidade individualizada de aprendizado. Da mesma forma, o professor P3 menciona a utilização de atividades separadas quando um estudante com deficiência opta por não participar das atividades comuns, demonstrando uma abordagem flexível e inclusiva.

Além disso, o professor P9 destaca o uso de atividades separadas quando dois estudantes com deficiência se envolvem com materiais que não interessam aos demais colegas. Essa estratégia permite que esses estudantes participem da atividade de forma individualizada, respeitando seus interesses e necessidades específicas.

Esses resultados sugerem uma sensibilidade dos professores em relação às demandas individuais dos estudantes com deficiência, demonstrando uma abordagem centrada no estudante. No entanto, é importante ressaltar a necessidade de garantir que as atividades separadas não resultem em isolamento ou exclusão dos estudantes, mas sim em oportunidades de participação plena e engajamento nas atividades educacionais.

Quando perguntado pelo entrevistador, três professores de dez entrevistados relataram já terem realizado aulas com modalidades de esporte adaptado e incluírem essa temática no seu planejamento na intenção de que os estudantes tenham contato com realidades diversas, como fica evidente na fala de P5, P6 e P7. Conforme citado por Black e Stevenson (2011), os esportes adaptados consistem em modalidades esportivas projetadas especificamente para a prática por pessoas com deficiência. No entanto, muitos desses esportes podem ser praticados e apreciados por todos, permitindo sua incorporação nos currículos comuns de Educação Física como experiências de aprendizagem (Grenier; Kearns, 2012).

A prática de esportes adaptados pode ser entendida como uma forma de inclusão reversa, onde indivíduos sem deficiência participam de aulas originalmente

destinados a pessoas com deficiência (Yamaguti, 2013). Isso permite que os participantes aprendam sobre novas modalidades, como por exemplo: bocha, goalball e vôlei sentado, enriquecendo a experiência para todos os envolvidos e oferecendo oportunidades para que os participantes com deficiência desenvolvam suas habilidades nesses esportes. No entanto, é importante ressaltar que essa dinâmica pode não ser adequada para todos, destacando as diferenças individuais (Campos, 2019).

No relato do professor P1 observou-se que ao inserir o esporte adaptado nas aulas nota-se reclamações de alguns estudantes em relação a atividade: *P1: [...] E tipo assim, é uma minoria num montante maior, compreende? Por exemplo, eu já fiz voleibol pros cadeirantes, já fiz voleibol sentado. Fiz uma semana inteira de voleibol sentado, teve reclamação dos demais? Teve [...]*. Nascimento (2023), em sua pesquisa de mestrado com 64 estudantes de ensino médio, os estudantes relatam que sentiram dores no quadril e joelho por passarem bastante tempo sentados na mesma posição dentro da quadra jogando voleibol sentado, pois, tentaram tirar o quadril do chão em momentos que não era permitido. Desta forma, apesar de não compreendermos os motivos das reclamações dos estudantes relatado na presente pesquisa os desconfortos da posição sentada pode ser um indicativo, já que o conteúdo geralmente não faz parte do currículo, e por isso, culturalmente há reclamações dos estudantes a partir do novo, outro fator segundo Garcia et al. (2020), a maioria dos estudantes não demonstra interesse pelas aulas propostas e muitos não reconhecem a importância do conteúdo estudado nesta disciplina para o seu aprendizado. Além disso, existem diversos outros motivos que contribuem para a perda de interesse dos estudantes, como a percepção de que a disciplina não é relevante para sua formação, especialmente durante o ensino fundamental II (Maciel; Cruz e Neres, 2020).

Além disso, cinco dos dez professores entrevistados relataram interesse incluir em seu planejamento o contato com esportes adaptados, quando em momentos pontuais, pode ser muito proveitoso para que os estudantes sem deficiência tenham contato com uma modalidade nova e para que os estudantes com deficiência consigam perceber suas potencialidades.

A análise sobre as atividades inclusivas na Educação Física parece revelar uma busca constante dos professores por estratégias que promovam a participação de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. A maioria dos professores

entrevistados parece utilizar de atividades abertas e modificadas, em que todos os estudantes participam das mesmas atividades, com adaptações mínimas ou regras específicas. Apenas um professor participante relatou a ideia de uma prática de atividades paralelas, enquanto três professores relataram utilizar de atividades separadas, destinadas especificamente aos estudantes com deficiência. A análise também revela a incorporação de esportes adaptados nas aulas por parte dos professores, visando oferecer experiências diversificadas aos estudantes, inclusive àqueles com deficiência. Esses aspectos ressaltam a importância de uma abordagem pedagógica sensível às necessidades individuais dos estudantes e que promova a inclusão significativa para todos.

4.6 ABORDAGENS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao explorar maneiras de tornar suas aulas inclusivas para estudantes com deficiência, os professores de Educação Física têm adotado diversas abordagens e métodos de ensino. No contexto da educação inclusiva, destacam-se três principais formas de instrução utilizadas pelos professores de Educação Física: instrução normalizada, instrução diferenciada e instrução universalmente desenhada (Munster, 2023)

Na tentativa de identificar os pensamentos e atitudes dos professores em relação às abordagens de ensino, optamos por tentar relacionar as falas com algum princípio da abordagem. Ainda assim, ressalta-se que não é possível demarcar com segurança se o professor pertence a uma única abordagem ou se pertence, de fato, àquela a que foi categorizada.

4.6.1 Abordagem Normalizada na Educação Física Escolar

A abordagem normalizada, é fundamentada no princípio da igualdade de condições educacionais para estudantes com e sem deficiência, conforme estabelecido pela "norma", essa abordagem, indica um currículo tradicional para aprendizagem com o objetivo de se aproximar da normalidade (Munster, 2023). Na área da Educação Física, os jogos tradicionais são frequentemente considerados e culturalmente aceitáveis para a inclusão de estudantes com deficiência (Lieberman; Houston-Wilson, 2018). Em determinadas situações, é possível dispensar ajustes no

currículo tradicional de Educação Física sem comprometer a participação do estudante com deficiência (Munster, 2023).

No contexto da abordagem normalizada, observou-se que três dos dez professores demonstram aproximar-se da abordagem normalizada em seus planejamentos, justificando a igualdade de condições a todos os estudantes. Fica claro na fala dos professores P1, P3 e P5:

P1: Eu faço para todos juntos, não faço nada específico pra ela [estudante com deficiência], **eu faço para todos juntos e eles vão do jeito que conseguem.**

P3: [...] não é fazer uma aula exclusiva para esses alunos, não faço aula exclusiva para nenhum aluno, a minha aula é inclusiva, ela não é exclusiva, para um aluno disser assim vou fazer a aula só para ele porque ele não tem entendimento, não, **a minha metodologia é única, a aula que eu preparo para minha turma eu preparo para toda turma.** Inclusive os deficientes.

P5: Eu, **formulo o conteúdo no início do ano, não sabia se iria ter alunos com deficiência**, imaginei que poderia ter mas não sabia, os alunos de 1º a 3º anos **acompanham perfeitamente**, não tive que fazer grandes adaptações.

Nesse contexto, percebe-se que essa abordagem visa proporcionar aos estudantes com deficiência condições educacionais que se assemelhem o máximo possível às oferecidas aos estudantes sem deficiência. Um estudo de caso realizado por Munster; Lieberman e Grenier (2019), investigou as abordagens adotadas por professores de Educação Física em um distrito escolar de Nova York, nos Estados Unidos. Segundo relatos de alguns participantes, a professora (A) afirmou que, *“na maioria dos casos, é possível ter as mesmas expectativas e oferecem as mesmas condições educacionais para alunos com e sem deficiência”*. Já a professora (B) comentou: *“Tentamos alinhar tudo tão espelhado quanto pode.”* Indicando que possivelmente as professoras seguem um currículo tradicional sem modificações.

Como pode ser verificado na fala dos professores P1, P3 e P5, as aulas são preparadas com base em uma abordagem padronizada, presumindo proporcionar igualdade de condições educacionais para os estudantes com e sem deficiência. Percebe-se com isto, a necessidade de um exame adequado para cada situação, devendo ser analisado o nível de comprometimento ou limitações destes estudantes. Para os estudantes com limitações mais severas, a ausência de adaptações necessárias para a participação poderá impedir o aproveitamento dos estudantes

com deficiência, estabelecendo padrões inatingíveis, o que resultará em sentimentos de fracasso e derrota (Munster, 2023).

4.6.2 Abordagem Diferenciada na Educação Física Escolar

A abordagem diferenciada na Educação Física reconhece a singularidade de cada estudante e visa adaptar o currículo de acordo com suas necessidades individuais. Essa adaptação requer modificações e ajustes específicos no planejamento e na abordagem pedagógica, especialmente para os estudantes com deficiência (Munster, 2023).

Como anteriormente apresentado nos tópicos acima da discussão, consideramos que quase todos os professores (n=7) realizam, em alguma medida, ajustes pedagógicos para responder às necessidades individuais específicas do estudante com deficiência, pois como observado fazem por exemplo, modificações nas regras e adaptações nas instruções.

Hutzler (2007) enfatiza que o conceito da abordagem diferenciada, está alinhada com a ideia possivelmente as adaptações na Educação Física não devem ser padronizadas com base em um tipo específico de deficiência. Em vez disso, devem levar em conta a interação entre o estudante (indivíduo), as atividades (tarefa) e o contexto (ambiente), pois isso pode ampliar ou restringir as oportunidades de aprendizagem (Munster, 2023).

Além disso, quatro professores participantes da pesquisa, indicam fazer o planejamento antecipado sem modificação e buscam realizar ajustes de acordo com a realidade da aula, além das necessidades de cada estudante com deficiência.

Fica evidente na fala do professor P2:

P2: [...] Então **eu faço um planejamento para ter um norte, mas a realidade é diferente e a gente vai adaptando.** [...] eu faço um grande planejamento e aí sim **dentro da realidade do dia eu adapto a atividade** [...]

O professor P2 em sua fala, enfatiza que faz o planejamento serve para ter um norte em suas práticas, porém sua realidade no dia a dia em suas ações pedagógicas buscando adaptar as atividades para uma possível aprendizagem dos estudantes com deficiência.

As adaptações devem seguir os parâmetros estabelecidos para cada nível de ensino, conferindo flexibilidade a determinados componentes do processo de ensino aprendizagem como por exemplo ajustes no conteúdo das aulas para que todos participem (Munster, 2023). Nesse sentido, observa-se no relato do professor P4 a forma como realiza o ajuste durante a atividade de acordo com o entendimento do estudante:

Nota-se na fala do professor P5 e P7, que também utilizam das adaptações durante a aula para incluir os estudantes com deficiência:

P5: [...] então para fazer isso eu tenho que incluir todos, **eu tenho que adequar para todos**, talvez em um primeiro momento a forma que eu pensei que fosse a mais adequada, não foi, **então vou ajustar para poder atender cada um**.

O professor P7 acrescenta a forma de planejar, sempre buscando ir de encontro com as necessidades de cada estudante:

P7: Então, **o planejamento vai ao encontro com as necessidades dele específicas**. [...] Algumas **questões eu tenho que adaptar na aula**, que ele às vezes tem essa questão do equilíbrio, e daí eu **faço de forma diferente**, mas nunca deixo que ele não faça.

De acordo com Rodrigues (2006), adaptar uma atividade envolve intervir em um conjunto de variáveis para influenciar seu nível de dificuldade. Lieberman e Houston-Wilson (2018) destacam que os estudantes podem requerer adaptações nos equipamentos por diversas razões, como mobilidade reduzida, limitações na força de preensão, déficits de visão ou audição, diminuição da função cognitiva e dificuldade em manter a atenção por períodos prolongados. Em seu relato o professor P3 usa de ajustes na atividade para realizar a prática juntamente com o estudante com deficiência:

P3: [...] **já tive uma experiência inclusive de pegar um cadeirante e tirar ele [estudante com deficiência] da cadeira e amarrar em mim e ele sair jogando bola junto comigo**, eu fiz isso e o pai chorou, o aluno não tinha movimento nenhum, no início não pegava na bola na cadeira, eu fiz ele pegar e jogar a bola, ele não tinha essa percepção de pegar uma bola e jogar a bola [...]

Com base nos resultados da pesquisa, fica evidente que a maioria dos professores entrevistados transitam por uma abordagem diferenciada em suas aulas

de Educação Física. Não apenas por mencionarem a elaboração do planejamento de suas atividades, o professor ajusta conforme a necessidade, mas também pela configuração do ambiente que são distintas, demonstrando sensibilidade às necessidades individuais dos estudantes. Os professores parecem recorrer à modificação do ambiente sempre que identificam a demanda de um estudante específico, indicando uma prática pedagógica que busca promover a inclusão e a participação de todos os estudantes.

4.6.3 Instrução Universalmente Desenhada na Educação Física

Recentemente, uma nova abordagem chamada instrução universalmente desenhada tem sido introduzida na Educação Física para atender não apenas às necessidades dos estudantes com deficiência, mas de forma mais abrangente. Inspirada nos pressupostos do desenho universal de aprendizagem (Block et. al, 2016; Lieberman e Houston-Wilson, 2018). Essa abordagem visa projetar um currículo considerando a variabilidade neurológica dos estudantes, fornecendo vários meios de representação, ação, expressão e engajamento desde o princípio da construção do currículo (Center for Applied Special Thechnology, 2011). A aplicação dessa abordagem na Educação Física implica em projetar os ambientes físicos, sociais e de aprendizagem para contemplar a diversidade dos estudantes por meio de variações no programa de ensino (Lieberman e Houston-Wilson, 2018).

Por meio do relato do professor P10, observa-se que ele atua, em certos momentos, aproximando-se do princípio do engajamento da abordagem do DUA:

P10: [...] eu acabo lembrando de coisas mais específicas de **um aluno com síndrome de Down, que adora música, por exemplo, e como eu já fiz esse link, porque eu gosto também, eu entendo que quando a gente vai fazer algumas brincadeiras com música, eu lembro dele [...]**

Nesse caso, o professor P10 utiliza a música como meio de engajamento a partir dos interesses do estudante com deficiência, essa variação utilizada pelo professor possibilita uma contribuição motivacional para que o estudante aprenda e participe da aula. O princípio do engajamento leva em consideração o afeto, que desempenha um papel fundamental na aprendizagem, pois os estudantes respondem de maneiras distintas quando se trata de motivar para aprender. É

essencial que os professores estejam cientes das variações individuais na personalidade, conhecimento, experiências, aspectos neurológicos e culturais, entre outros fatores que podem influenciar o envolvimento dos estudantes com as atividades propostas. Dessa forma, ao reconhecer essas diferenças, os professores podem adotar técnicas motivacionais e variar a estrutura das aulas para promover um maior interesse e engajamento dos estudantes (Munster, 2023).

Os professores P5 e P7 citam utilizar diferentes estratégias de informação, ressaltando que os estudantes (independente da deficiência) diferem na forma como percebem e compreendem a informação:

P5: Tem momentos que uma atividade mais tranquila, eu não mostro, **preciso que eles entendam só de forma verbal**, então eu **vou ajustando de acordo com as necessidades deles, igual tem outros alunos que por exemplo**, o [...] e a [...] conseguem pegar eu explicando a atividade do que o [...] que não tem laudo nenhum, **que as vezes eu preciso mostrar visual**, e para os outros dois não, só explicando uma vez eles entenderam eles fluem muito mais.

P7: Eu costumo sempre ter aulas teóricas, nas aulas teóricas ela me ajuda bastante. **Eu escrevo no quadro com letra maiúsculas e principalmente eu faço bastante slides, porque nos slides eu consigo colocar as figuras e ele faz uma relação melhor com as figuras**, entendeu? Então, isso na aula teórica.

Nota-se que possivelmente o professor P7 transita pela abordagem universalmente desenhada, devido a forma como ele viabiliza o conteúdo de diferentes formas como relatado em sua fala, utiliza-se de letras maiúsculas, slides e figuras que são canais perceptivos por meios visuais, criando um ambiente de aprendizagem significativo para todos (Munster, 2023).

Assim, parece que os professores ressaltam a ideia de variação de aprendizagem, sendo importante apresentar diferentes meios de representação da informação. Nesse sentido, Munster (2023) afirma alinhado com DUA que o professor de Educação Física deve fornecer informações que possam ser apreendidas por diferentes canais perceptivos, visuais, auditivos ou táteis.

Assim é importante reconhecer que os estudantes variam na forma como percebem e compreendem as informações no ambiente educacional, portanto, é essencial oferecer diversas opções e meios de representação (Center for Applied Special Thechnology, 2018). O DUA é uma abordagem que organiza materiais e atividades para atender a uma ampla gama de habilidades, permitindo que todos

alcancem os objetivos de aprendizagem, independentemente de suas capacidades sensoriais ou motoras (Lieberman; Houston-Wilson, 2018).

Podemos observar ainda em outro relato do professor P5 a ideia da variabilidade do DUA, na qual o professor possibilitou a variação da atividade para que todos os estudantes pudessem participar, como observado na fala do professor P5 abaixo, onde possibilitou o acesso da aprendizagem para todos os estudantes, se aproximando da ideia de meios de ação e expressão, na qual, os estudantes diferem na forma como podem percorrer um ambiente de aprendizagem e expressar o que sabe (Munster, 2023).

P5: Os 8º anos, é claro que **cada turma é única, como cada aluno é único**, tem turmas que flui muito melhor, outras turmas menos, mas os 8º anos são sensacionais. Inclusive a [...], ela está acima do peso, **ela fez uma trilha com a gente, daí a gente fez volta da trilha de barco, ela conseguiu super**. A canoagem ela não foi, mas [...]

Os professores de Educação Física precisam considerar as diferenças individuais dos estudantes, incluindo personalidade, conhecimento prévio, experiências, aspectos neurológicos e culturais, entre outros, que podem influenciar seu progresso nas atividades (Center for Applied Special Thechnology, 2018).

Os professores P10, P5 e P7 se aproximam da ideia da variação de aprendizagem por meio de um conjunto de princípios como apoio para tornar o ensino acessível, seja através de meios de engajamento, de ação e expressão além dos meios de representação, mas não utilizam a partir de sua concepção integral que considera a variabilidade neurológica dos estudantes desde a concepção do currículo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos nesta pesquisa por meio das entrevistas com professores de Educação Física escolar, é possível observar que as concepções apresentadas sobre a deficiência refletem uma complexidade significativa nessa temática. Os professores entrevistados demonstraram dificuldades em conceituar a deficiência, revelando diferentes perspectivas e sentimentos associados a essa condição. Percebeu-se que a maioria dos professores associa a deficiência apenas à restrição de atividades causada por limitações nas estruturas ou funções corporais, refletindo uma perspectiva ancorada no modelo médico de deficiência, sendo que essa compreensão tende a responsabilizar o corpo por suas restrições. Além disso, alguns professores relacionam a deficiência à ideia de desvio em relação ao padrão de normalidade. Essa compreensão reflete a influência da corponormatividade na sociedade, que impõe padrões sociais em relação aos corpos e hierarquiza as pessoas com base na adequação de seus corpos aos padrões estabelecidos. Um professor reconheceu essa concepção e a criticou como algo a ser rompido. Ainda foi possível notar que dois professores, associam a compreensão aos sentimentos negativos e estigmatizados sobre a deficiência, como dó, tristeza e a frustração.

A partir das discussões apresentadas sobre as estratégias didático-pedagógicas na Educação Física inclusiva, podemos considerar que a adaptação parece ser, na maior parte, uma ferramenta fundamental para garantir a participação de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou deficiências. Na adaptação das instruções, os professores enfatizaram a importância da clareza na comunicação e da variedade de abordagens, incluindo orientação verbal e visual, para atender às necessidades individuais dos estudantes. Além disso, é evidente que quatro dos dez professores participantes estão comprometidos em respeitar os desejos e limites dos estudantes, envolvendo-os nas decisões sobre as estratégias a serem utilizados em aula.

A análise das práticas em relação às configurações do ambiente de ensino-aprendizagem da Educação Física revela um esforço significativo por parte dos professores para promover a participação de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. A maioria dos professores adota estratégias de atividades abertas e modificadas, buscando incluir todos os estudantes com adaptações mínimas ou

específicas para o estudante com deficiência. Alguns professores também utilizam atividades separadas em circunstâncias específicas, visando atender às necessidades individuais dos estudantes com deficiência. As atividades paralelas não parecem ter sido de frequente aplicação. A incorporação de esportes adaptados nas aulas parece ser uma prática valorizada por metade dos professores, oferecendo oportunidades para os estudantes explorarem diferentes modalidades e desmistificarem associações negativas sobre a deficiência.

Com base nos resultados obtidos na pesquisa, é possível observar diferentes abordagens adotadas pelos professores. No contexto da abordagem normalizada, destacou-se que três dos dez professores tendem a seguir uma abordagem que busca oferecer as mesmas condições educacionais para estudantes com e sem deficiência, e esboçam utilizar de um currículo fixo e tradicional. Esses professores enfatizaram a importância de preparar aulas que atendam a toda a turma, sem fazer adaptações específicas para os estudantes com deficiência. Por outro lado, identificou-se uma aproximação à abordagem diferenciada, na qual sete professores reconhecem a singularidade de cada estudante e procuram adaptar o currículo e as atividades conforme as necessidades individuais de cada um. Ao realizarem ajustes pedagógicos, como a modificação de regras e instruções, eles demonstram sensibilidade às necessidades dos estudantes com deficiência. Além disso, percebeu-se a aproximação de utilização de alguns princípios em direção à abordagem da instrução universalmente desenhada (DUA). Embora não tenham adotado essa abordagem de forma integral, alguns demonstraram uma aproximação, destacando a ideia de que os estudantes apresentam variabilidade na forma de aprender. No entanto, essa não pareceu ser uma preocupação desde a concepção do currículo.

Os professores parecem adotar diferentes abordagens, alternando entre elas, mas predominantemente optando pela instrução diferenciada. Isso sugere um progresso na Educação Física, em contraste com a abordagem padronizada e tradicional do passado.

No entanto, as adaptações atuais são principalmente reativas às demandas dos estudantes com deficiência, em vez de representarem uma verdadeira diversificação no processo de ensino e aprendizagem.

As análises destacam que os professores consideram as diferenças individuais dos estudantes e na maior parte parecem adotar estratégias pedagógicas

flexíveis para promover a inclusão nas aulas de Educação Física. A abordagem diferenciada e a instrução universalmente desenhada emergem como caminhos promissores para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades equitativas de aprendizagem e participação nas aulas.

É notável que muitos professores ainda partem de uma perspectiva centrada no currículo tradicional, adaptando-o conforme surgem estudantes com deficiência. Embora haja sinais de avanço, é evidente que ainda há muito a ser feito para garantir uma educação inclusiva e equitativa.

Sendo assim, fica evidente a necessidade de munir os professores de Educação Física com informação de qualidade sobre a temática da deficiência para que estes não fiquem apenas na dependência de suas próprias vivências e experiências. Esperamos com esta atitude ampliar o conhecimento dos professores sobre a compreensão da deficiência assim como as estratégias e abordagens possíveis dentro da Educação Física e quem sabe despertar o interesse de mais pesquisadores pela temática que possam contribuir para a formação de professores cada vez mais engajados na inclusão de estudantes com deficiência e que compreendam seu papel de agente potencializador da inclusão.

Por fim, sugere-se para trabalhos futuros a incorporação de análises importantes a despeito das demais estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores e mencionadas nas entrevistas, como: ensino colaborativo, relação dos estudantes com deficiência com os pares, a atuação pedagógica de acordo com o tipo de deficiência, a relação dos professores de Educação Física com os profissionais de apoio e professor do AEE. Essas informações deixam lacunas no entendimento mais abrangente sobre as estratégias pedagógicas utilizadas que aqui centraram-se somente em torno do professor.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. Educação Inclusiva: um estudo na área da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 2, p. 223-240, 2005.
- AUGUSTIN, Ingrid. **Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva**. IX ANPED SUL. Seminário de pesquisa em educação da região sul. 2012.
- AINSCOW, Mel. **O que significa inclusão?** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: 18 Ago. 2021.
- ALMEIDA, Dulce Barros de. et al. **Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão**. Educação (UFSM), Santa Maria, v.32, n.1, p.327-342, 2007.
- ALVES, D.; FILHO, D. F.; HENRIQUE, A. O Poderoso NVivo: uma introdução a partir da análise de conteúdo. **Revista Política Hoje** - 2a Edição - Volume 24 - p. 119-134. 2015.
- ALVES, Maria Manuela; RIBEIRO, Jaime; SIMÕES, Fátima. Universal Design for Learning: contributos de uma escola para todos. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 5, n. 4, p. 121-146, 2013. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4290/3224>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Em Aberto**, Brasília, 14 (61), 60-78. 1994.
- AMARAL, Lúgia Assumpção. et.al. Propondo uma política da USP referida à deficiência. Disponível em: http://usplegal.saci.org.br/quem/Propondo_uma_Politica_da_USP_Referida_à_Deficiência_htm. Acesso 31 Jan. 2022.
- BAILÃO, M.; OLIVEIRA, R. J. CORBUCCI, P. R. Educação Física Inclusiva numa perspectiva de múltiplas inteligências. UCB. **Revista Digital** - Buenos Aires - Año 8 - N° 49 - Junio de 2002.
- BAILER, Cyntia; TOMITCH, Lêda Maria Braga; D'ELY, Raquel Carolina Souza Ferraz. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 24, 2011, p. 129-146.
- BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHERM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles, Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência1. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. 18(4): [09 telas]. Jul-Ago, 2010.
- BARNES, Colin; BARTON, Len; OLIVER, Mike. **Disability studies today Cambridge**: Polity Press; 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016.

BARTON, Len. Disability, physical education and sport: **Some critical observations and questions**. In H. Fitzgerald (Ed.), Disability and youth sport (pp. 39–50). New York, NY: Routledge, 2009.

BONFIM, Symone Maria Machado. A luta por reconhecimento das pessoas com deficiência: **Aspectos teóricos, históricos e legislativos**. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. 2009.

BOOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O Desenho Universal para Aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. Vol. 18, nº 2, Abril/Junho. 2020.

BOTELHO, Joacy Machado; CRUZ, Vilma Aparecida Gimenes da. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. 39 ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 2006.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 04 Ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em. Acesso em: 05 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 12 Abril 2022. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BLACK, Ken. Coaching Disabled Children. In: BLACK, Ken. Coaching Children in Sport. London: **Routledge**, 2011. p. 192-212.

CARDOSO, M. S. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão: uma longa caminhada. In: MOSQUERA, J. M.; STOBAÜS, C. (Org.). **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 15-26.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY. **Universal design for learning guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: Author, 2018

CASTRO, Fatima Maria. **O Papel da APAE frente à inclusão de estudantes com deficiência na rede pública de ensino em Carinhanha BA**. Monografia de Especialização. Universidade de Brasília. 2015.

CAMPOS, Maria João. **“CRIE”... Because all children need to play!** CRIE. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra (FCDEF-UC); Laboratório de Psicologia do Desporto e do Exercício - FCDEF-UC; Centro de Investigação do Desporto e da Atividade Física (CIDAF) - FCDEF-UC. Ano 5. Vol. 5. Número 1. Lisboa, 2019 p. 22 a 28. Isnn: 2183-9603.

CERNIAUSKAITE, Milda; QUINTAS, Rui; BOLDT, Christine ; RAGGI, Alberto ; CIEZA, Alarcos ; BICKENBACH, Jerome Edmond ; LEONARDI, Matilde. et al. “Systematic literature review on ICF from 2001 to 2009: its use, implementation and operationalisation,” **Disability and Rehabilitation**, vol. 33, no. 4, pp. 281–309, 2011.

CHICON, Jose Francisco. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos**. 2005. 420f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2005. Disponível em:< >. Acesso em: 14/04/2022.

COSTA, Alberto Martins; SOUSA, Sônia Bertoni. Educação Física e Esporte Adaptado: História, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectiva para o século XXI. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, maio, 2004.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: **da eugenia estatal a narrativa capacitista social**. Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/ Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense; 2007.

DOCKHOM, Vanessa. **Saiba como lidar com emoções negativas e mudar seus comportamentos**. Blog Dockhom. Abril. 2019. Disponível em: <https://psicologiadockhorn.com/blog/como-lidar-com-emocoes-negativas>.

DOULKERIDOU, Agapi; EVAGGELINO, Christina; MOURALIDOU, Katerina; KOIDOU, Eirini. Attitudes of Greek Physical Education teachers towards inclusion of students with disabilities in Physical Education classes. **International Journal of Special Education**, v. 26, n. 1, p. 1-11, 2011.

ECHEITA, Gerardo. **Los dilemmas de las diferencias em la educación escola**. In: ANAIS VII JORNADA CIENTÍFICAS DE INVESTIGACION SOBRE PERSONAS COM DISCAPACIDADE.7, 2009, Salamanca, anais ... Salamanca: Amarú, 2009.

FARIAS, Gelcemar Oliveira. Carreira docente em Educação Física. 2010. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FERREIRA, Eliana Lúcia; LESSA, Carolina Cataldi. Implantação e implementação da Educação Física inclusiva. **Revista Educação Especial**, vol. 27, núm. 48, p. 79-94, enero-abril, 2014.

FIORINI, Maria Luiza Salzani. **Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

FOGAÇA, Vitor Hugo Bueno; KLAZURA, Marcos Antonio. Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: **concepções em disputa**. Emancipação, Ponta Grossa, v. 21, p. 1-18, e2013498, 2021. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>. 2021.

GARTNER, Alan. **Images of the disabled, disabling images**. New York: Praeger; 1987.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. **Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade**. Ciênc. Saúde Colet. 21 (10) Out 2016. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.16642016>

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v.1, n.1, p.35-39, out. 2005.

GLAT, Rosana; FONTES, Rejane de Souza; PLETSCHE, Márcia Denise. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Revista Inclusão Social**, Duque de Caxias/RJ, p. 13-33, 2006.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macêdo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GLAT, Rosana ; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 32, núm. 2, pp. 343-355 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil. 2007.

GORGATTI, Márcia Greguol. **Atividades Físicas e esportivas para crianças e adolescentes com deficiência**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GONZÁLES, Juan; CORTÉS, Rosario. Actitudes y creencias hacia la discapacidad en clases de educación física. Una cuestión educative. **Psychology, Society, & Education**, 2016. Vol. 8(2), pp. 105-120, ISSN 2171-2085 (print) / ISSN 1989-709X (online).

GREGUOL, Marcia; MALAGODI, Bruno Marson; CARRARO, Attilio. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. Relato de Pesquisa. **Rev. bras. educ. espec.** 24 (1). Jan-Mar 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100004>

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio-ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>. Acesso em: 21 Ago. 2021.

HAEGELE, Justin Anthony; HODGE, Samuel. Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models. **Journal Quest**, VI. 68. 2016.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**. 32, 2:193-208, 2010.

HUTZLER, Yeshayahu. A systematic ecological model for adapting physical activities: theoretical foundations and practical examples. **Adapted Physical Activity Quarterly**. 24;287-304. 2007.

JELSMA, Jennifer. "Use of the international classification of functioning, disability and health: a literature survey," **Journal of Rehabilitation Medicine**, vol. 41, no. 1, pp. 1-12, 2009.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LANNA JUNIOR, Mário Cléber Martins. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/wp-content/uploads/2010/12/Movimento1.pdf>. Acessado em 05 de Dez. de 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARA, Fabiane Matos; PINTO, Celeida Belchior Garcia Cintra. A importância da educação física como forma inclusiva numa perspectiva docente. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 67-74, jan./jun. 2017. DOI: 10.5102/ucs.v15i1.4293

LIEBERMAN, Lauren J.; HOUSTON-WILSON, Cathy. Strategies for inclusion: a handbook for physical education. 4 ed. Champaign, IL: **Human Kinetics**, 2018.

LIGHTFOOT, Elizabeth. **Disabilism**. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2nd edition, Volume 6. 2015. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.28024-0>

LOPES, Laís V. C. F. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, seu Protocolo Facultativo e a Acessibilidade**. 2009. 228 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MACHADO, Bruno Ferreira. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas: **Uma análise das estratégias pedagógicas-metodológicas dos professores de educação física**. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Florianópolis, p. 53. 2022.

MACHADO, Rosângela. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da Educação Inclusiva**: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC – Tese (Doutorado) - Campinas, SP; [s.n.], 2013.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Igualdade e diferenças na escola: **como andar no fio da navalha**. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G. (Org.). **Inclusão escolar** São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon. SENAC.1997.

_____. Maria Tereza Eglér. Ensinando a turma toda: **as diferenças na escola** In:O Desafio das diferenças nas Escolas.(Org.).5. ed. -Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: o que é, por que, como fazer**. São Paulo, Summus, 2015.

MANZINI, EDUARDO JOSÉ; DELIBERATO, Débora. **Portal de ajudas técnicas para a educação, equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência recursos pedagógicos adaptados II**. 1. ed. Brasília, DF: MEC/ABPEE, 2007.

MARTINS, Celina Luísa Raimundo. Educação Física Inclusiva: Atitudes dos Docentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 637-656, abr./jun. 2014.

MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando; HESPANHA, Pedro; BERG, Aleksandra. A emancipação dos estudos da deficiência. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, n.98, p.45-64, 2012.

MORAES, Marcia; MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando; MASCARENHAS, Luiza Teles. **Deficiência em questão: para uma crise da normalidade**. Org. Marcia Moraes ... [et al.]. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Nau, 2017.

MORIÑA, Anabel; CARNERERO, Fuensanta. Conceptions of Disability at Education: A Systematic Review. **International Journal of Disability, Development and Education**, 69:3, 1032-1046, 2022. DOI: 10.1080/1034912X.2020.1749239

MOTA, Paulo Henrique dos Santos; BOUSQUAT, Aylene. Deficiência: palavras, modelos e exclusão. **Rev. Saúde Debate**. Rio de Janeiro, V. 45, N. 130, P. 847-860, Jul-Set, 2021.

MELLO, André da Silva; RODRIGUES, Karolina Sarmiento; SANTOS, Wagner dos; COSTA, Felipe Rodrigues da; VOTRE, Sebastião Josué. Representações sociais sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, 23 (3), 443-455. 2012.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: **do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10). 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>

MORGADO, Fabiane Frota da Rocha; CASTRO, Marcela Rodrigues de; FERREIRA, Maria Elisa Caputo; OLIVEIRA, Aldair José de; PEREIRA, Jéssica Gouvêa; SANTOS, José Henrique dos. Representações Sociais sobre a Deficiência: Perspectivas de Alunos de Educação Física Escolar. Relato de Pesquisa. **Rev. bras. educ. espec.** 23 (02). Apr-Jun 2017. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200007> <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200007>

MUNSTER, Mey de Abreu Van. Inclusão de Estudantes com Deficiências em Programas de Educação Física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 14, n. 2, p. 27-34, dez. 2013.

MUNSTER, Mey Van; LIEBERMAN, Lauren J.; GRENIER, Michelle. Universal Design for Learning and Differentiated Instruction in Physical Education. **Journal Adapted Physical Activity Quarterly**. 2019 Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/333567111>. Acesso em: 21/03/2024.

MUNSTER, Mey de Abreu Van. **Educação Física e esportes adaptados: programas de ensino e subsídios para a inclusão**. Mey de Abreu Van Munster; colaboração Aline Basso; et al. 1ª ed, Santana de Parnaíba, SP. Manole, 2023.

NASCIMENTO, Maria do Perpétuo Socorro Rocha do. Esportes adaptados dentro de uma perspectiva inclusiva: **desenvolvendo uma unidade didática nas aulas de educação física do ensino médio** / Maria do Perpétuo Socorro Rocha do Nascimento. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Natal, RN, 2023.

NETTO, Juliana Presotto Pereira; LINO, Leandro Jorge de Oliveira. Análise do conceito constitucional e biopsicossocial da pessoa com deficiência visual: as especificidades da visão monocular. **Res. Severa Verum Gaudium**. Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 183-213, mar. 2017.

ONESTI, Anne Marie Tribess. Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: **Estudo com professores de Educação Física da Educação Infantil**.

Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Saúde e do Esporte – CEFID, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. UDESC. 2019.

OLIVER, Michael. **The Politics of Disablement London**: Macmillan; 1990.

PLETSCH, Marcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. La inclusión escolar de alunos com necessidades especiais: directrices, prácticas y resultados de la experiência brasileña. **Revista Educar**, Jalisco, México, n. 37, p. 87-97, 2006.

REHMAN, Adil Abdul; ALHARTHI, Khalid. An Introduction to Research Paradigms. **International Journal of Educational Investigations**. Vol.3, No.8: 51-59. Out. 2016.

RHIRY-CERQUES, Hermano Roberto. Saturação em pesquisa qualitativa: **estimativa empírica de dimensionamento**. Af-Rev PMKT[Internet]. 2009[cited 2016 Oct 15]; 4(08):20-7. Available from: http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Edicoes/Revista_PMKT_003_02.pdf

RODRIGUES, David. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, 24/25, p. 73-81, 2003.

RODRIGUES, Pollyanna Salles; PEREIRA, Éverton Luís. A percepção das pessoas com deficiência sobre o trabalho e a Lei de Cotas: uma revisão da literatura. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 31(1), e310114. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312021310114>

RODRIGUES, David. A inclusão como direito humano emergente. **Educação Inclusiva**, v. 5, n. 1, p. 6-10, 2014.

ROSA, Maria Virginia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. A entrevista na pesquisa qualitativa: **mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAMPAIO, Thiago da Silva; FERREIRA, V. S. **Modelos de Deficiência**. Braz. J. of Develop. Curitiba, v. 5, n. 11, p.25676-25683 nov. 2019.

SANTOS, Joelma Cristina; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. Processos Psicossociais da Aquisição de uma Deficiência. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 39, e175434, 1-16. 2019. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003175434>

SANTOS, Wederson. Deficiência como restrição de participação social: **desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão**. Ciênc. Saúde Colet. 2016; 21(10):3007- 15.

SHAKESPEARE, Tom. La auto organización de las personas condiscapacidad: **¿um nuevo movimiento social?** In: Barton L, organizador. Superar lasbarreras de laDiscapacidad: 18 años de “DisabilityandSociety”. Madrid: Morata; 2008. p. 68-85

SHERRIL, Claudine. **Adapted physical activity, recreation and sport: crossdisciplinary and lifespan**. 6 ed. Boston. MA: McGraw-Hill. 2003.

SIENIUTYCZ, Stanisław. **Systems Science vs Cybernetics**. In Complexity and Complex Thermo-Economic Systems. 2020.

SANTOS, Alex Reis dos; SANTOS, Roberta Gabriele de Menezes. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Faculdade São Luís de França. 2016.

SOUZA, Everton de; BENITES, Larissa Cerignoni. Teoria das Representações Sociais e Educação Física: Análise de teses e dissertações defendidas em programas brasileiros de pós-graduação. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, e11710414017, 2021.

SOUZA, Clarilza Prado de; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. A Teoria das Representações Sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. **Revista Diálogo Educacional**, 11 (33), 271-286, 2011.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STUBBS, Sue. Inclusive education. **Where there are few resources**. Oslo, The Atlas Alliance Publ, 2008.

TAN, Joseph K. Health Care, Information Systems in. **Encyclopedia of Information Systems**. Elsevier. P. 519-536. 2003. <https://doi.org/10.1016/B0-12-227240-4/00085-X>.
(<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B012227240400085X>)

RIZZO, Terry, L. ; Walter, Davis E. ; TOUSSAINT, Ron. Inclusion in Regular Glasses: Breaking from Traditional Curricula. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**. Volume 65, 1994. <https://doi.org/10.1080/07303084.1994.10606826>.

TRIPP, April; RIZZO, Terry; WEBBERT, Linda. Inclusion in Physical Education: Changing the Culture. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**. JOPERD. Vol. 78 No. 2, February 2007.

TOMLINSON, Carol Ann. Differentiation of instruction in the elementary grades. ERIC Digest. ERIC_NO, ED 443572. 2000. Disponível em: <http://ericir.syr.edu/plweb-cgi/obtain.pl>. Acesso em: 15/03/2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UPIAS. **Union of the Physically Impaired Against Segregation**. Fundamental principles of disability. London: UPIAS; 1976.

UPIAS. The Union of the Physically Impaired. **Fundamental Principles of Disability**, Union of the Physically Impaired Against Segregation. 1997. Acesso em: 12/04/

2022.Disponível em: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf>

VOTRE, S. J. Etnografia da representação social em atividade físico-esportiva. In.: VOTRE, S. J.; SALLES, J. G. do C.; MELO, V. A. de (Org.). **Representação social do esporte e da atividade física**: ensaios etnográficos. - Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998, 180p.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. International classification of impairments, disabilities, and handicaps: **a manual of classification relating to the consequences of disease, published in accordance with resolution WHA29.35 of the Twenty-ninth World Health Assembly**. Genebra: WHO; 1980.

YIN, Robert K. Estudo de caso: **planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – MATRIZ ANALÍTICA – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

IDENTIFICAÇÃO	
Nome: Idade: Sexo: Naturalidade:	
FORMAÇÃO	
Graduação: Instituição de Ensino: Especialização: Instituição de Ensino: Mestrado: Instituição de Ensino: Doutorado: Instituição de Ensino:	Conclusão: Conclusão: Conclusão: Conclusão:
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	
Há quanto anos você atua como professor (a)? Há quanto tempo você trabalha na Rede Municipal de Ensino? Você trabalha em uma escola polo ou em uma escola de abrangência? Há quanto tempo você é concursado (a)? Já trabalhou como Celetista na função de professor (a)? Se sim, quanto Tempo? Local de Trabalho: Com quais turmas do Ensino Fundamental você está trabalhando atualmente? Você trabalha com turmas de estudantes com deficiência? Comente um pouco sobre essas turmas e quantos estudantes com deficiência. Quanto tempo você atua com estudantes com deficiência na escola? Durante a graduação ou através de formações continuada ou cursos você teve contato com questões sobre a deficiência/inclusão/Educação Física Inclusiva?	
OBJETIVOS	
Geral: Compreender quais são as representações sociais da deficiência de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Florianópolis.	
PERGUNTAS NORTEADORAS	
Específicos: Identificar as principais representações sociais que os professores de Educação Física manifestam sobre a compreensão de deficiência.	<ul style="list-style-type: none"> - Para você o que é deficiência? Comente. - Você trabalha com turmas de estudantes com deficiência? Comente um pouco sobre essas turmas e quantos estudantes com deficiência. - Quanto tempo você atua com estudantes com deficiência na escola? - Como você vê o acesso das pessoas com deficiência nos vários setores da sociedade? Em especial na escola. - Durante a graduação ou através de formações continuada ou cursos você teve contato com questões sobre a deficiência/inclusão/Educação Física

	Inclusiva?
<p>Específicos: Entender se a compreensão da deficiência pode influenciar as estratégias pedagógicas nas aulas de Educação Física inclusivas, a partir da narrativa dos professores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para você o que é inclusão? Comente. - Para você o que é Educação Física Inclusiva? Comente. - Como é a sua prática pedagógica em relação a inclusão de estudantes com deficiência?
<p>Específicos: Identificar as semelhanças e/ou vicissitudes entre as concepções sobre deficiência dos professores das escolas polo e das escolas de abrangência da rede municipal de Florianópolis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Você tem alguma relação de troca com o professor do Atendimento Educacional Especializado AEE? E com o professor auxiliar? Comente. - Na sua opinião, os seus estudantes com deficiência estão incluídos nas aulas de Educação Física? Por quê?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE DESPORTOS - CDS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****“MODELOS DE COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA: UMA VISÃO DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOLIS.”**

Prezado (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa “MODELOS DE COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA: UMA VISÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS”, realizada na cidade de Florianópolis-SC. O objetivo da pesquisa será compreender quais são as representações sociais da compreensão da deficiência de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Florianópolis.

A sua participação aconteceria por meio de uma entrevista presencial, utilizando a ferramenta de gravador de voz. O diálogo que se pretende desenvolver terá como objetivo principal obter informações a respeito de compreender quais são as representações sociais acerca dos modelos de deficiência na visão dos professores de Educação Física. Sua participação é muito importante, tendo em vista o foco da pesquisa estar voltado para a visão do professor de Educação Física quanto à teoria das representações sociais, os modelos de deficiência na direção do processo de inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. A data e horário da entrevista serão agendados de acordo com a disponibilidade de ambos (pesquisador e entrevistado), sendo preferencialmente dentro dos próximos trinta dias. Sua participação é totalmente voluntária e você poderá recusar ou mesmo desistir de participar durante qualquer etapa da pesquisa, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Assumimos a responsabilidade de manter sigilo e confidencialidade das informações, garantindo que sua identificação não será exposta. Porém, acrescentamos que, apesar dos esforços e das providências necessárias tomadas pelos pesquisadores, sempre existe a remota possibilidade de quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional, mesmo assim redobramos os cuidados para que isto não aconteça. Informamos que os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em eventos ou periódicos científicos, porém serão garantidos o seu anonimato e o resguardo de sua privacidade.

Como benefícios desta pesquisa, espera-se que seja possível a obtenção de dados para avançar os estudos deste assunto, no sentido dar respostas científicas ao problema, encontrando as soluções necessárias. Será um esforço comprometido com o avanço auxiliando os professores em seus processos de formação profissional e na compreensão dos modelos de deficiência, e do entendimento da Teoria das Representações Sociais dos estudantes com deficiência. Assim, a nível individual, esta pesquisa poderá trazer a você benefícios como: a reflexão sobre a própria prática profissional, trazer um novo olhar sobre os modelos de compreensão de deficiência dentro das unidades escolares, contribuir como uma ação colaborativa para a própria gestão atual.

Este estudo não apresenta riscos de natureza física a você. No entanto, existe a possibilidade de mobilização emocional relacionada como, por exemplo, algum constrangimento, cansaço, aborrecimento ao responder as perguntas da entrevista, como também exposição à imagem do participante. Em relação à entrevista, o mesmo pode evocar memórias e mobilizar sentimentos nem sempre agradáveis no participante. Contudo, você pode se recusar a responder qualquer questão que possa vir a ser desconfortável. Além disso, estamos dispostos a acolhê-lo, ouvindo-o e, tão logo você esteja à vontade para dar continuidade, retornaremos a coletar os dados sob seu consentimento. Destacamos que antes, durante e após a coleta de dados, prestaremos a assistência necessária quanto ao procedimento de recolha das informações e esclarecendo qualquer dúvida que surgir. Informamos que o senhor não pagará nem será remunerado por sua participação, no entanto, haverá ressarcimento caso você tenha gastos para fins desta pesquisa. Garantimos a você o direito a indenização, caso ocorra qualquer dano vinculado à participação neste estudo.

Em caso de dúvidas ou qualquer necessidade de esclarecimento, você poderá entrar em contato com os pesquisadores pelo telefone, e-mail ou endereço físico Nome do pesquisador assistente: Ricardo Roberto de Oliveira; Número de telefone: (43) 99146-3051 / E-mail: edf.ricardo@gmail.com; Endereço: Rodovia Virgílio Várzea, 1572, Aptº. 704 Bl. A. Bairro Saco Grande, Florianópolis/SC. Nome da pesquisadora responsável: Bruna Barboza Seron; Número do telefone: (48)9948-9911/ E-mail: bruna89@msn.com. Endereço: Rod. Amaro Antônio Vieira, 2651, Itacorubi, Florianópolis/SC.

Enfatizamos que cumprimos de forma integral as disposições da Resolução 510/2016, que trata sobre as normas éticas em pesquisas com seres humanos dentro do Campo das Ciências Humanas e Sociais. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é composto de duas vias, ambas deverão ser assinadas e rubricadas pelos pesquisadores e por você, sendo que uma delas ficará em sua posse e a outra em posse dos pesquisadores. Você poderá solicitar acesso ao registro de consentimento sempre que solicitado, contudo, alertamos para a importância de guardar em seus arquivos uma cópia desse documento porque o mesmo tem os contatos dos pesquisadores, bem como explica sobre os seus direitos enquanto participante da pesquisa.

Bruna Barboza Seron
Pesquisadora Responsável

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE

Declaro que fui informado(a) sobre todos os procedimentos da pesquisa, recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto, fui esclarecido(a) de que todos os dados a meu respeito serão sigilosos e posso me retirar do estudo a qualquer momento.

- () Aceito participar da pesquisa e autorizo a gravação da entrevista.
() Aceito participar da pesquisa e não autorizo a gravação da entrevista.

Nome por extenso do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Local e Data: _____

ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE DESPORTOS - CDS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE**

CARTA DE APRESENTAÇÃO

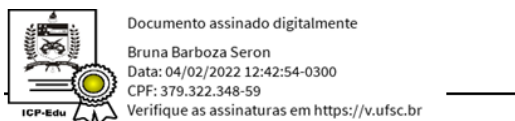
Por meio desta carta apresentamos a pesquisa intitulada “Modelos de Compreensão da Deficiência: Uma visão de professores de Educação Física da Rede Municipal de Florianópolis”. O objetivo da pesquisa será compreender quais são as representações sociais da compreensão da deficiência de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Florianópolis.

Como benefícios, espera-se que seja possível contribuir como embasamento para professores e outros pesquisadores, auxiliando-os em seus processos de formação profissional e na compreensão dos modelos de deficiência, e do entendimento da Teoria das Representações Sociais dos estudantes com deficiência. A partir destas informações pretende-se refletir sobre a necessidade (ou não) de alterações na prática pedagógica. Da mesma forma, pensa-se que a Secretaria Municipal de Educação, a gestão escolar e demais professores da rede poderão munir-se destas informações para pensarem suas ações e fundamentarem ainda mais suas práticas.

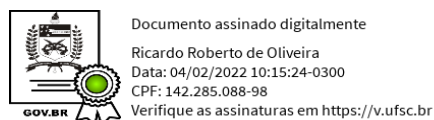
Na oportunidade, solicitamos autorização para realizar a pesquisa, que consistirá em entrevistas presenciais com professores de Educação Física da Rede de Ensino Municipal de Florianópolis que constem de turmas do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. Assumimos o compromisso de submissão do projeto ao Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da UFSC e asseguramos a preservação da identidade dos envolvidos, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deverá ser assinado pelos professores.

Firmamos o compromisso do envio dos resultados à Gerência de Educação Continuada (GEC) e às Unidades Educativas antes da divulgação dos mesmos e temos ciência que cabe a direção das Unidades Educativas autorizarem nossa participação no projeto. Agradecemos a sua compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento do projeto. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato pelo e-mail bruna.seron@ufsc.br pelo telefone (48) 99948-9911 (Bruna Barboza Seron),

edf.ricardo@gmail.com ou pelo telefone (43)991463051 (RicardoRobertodeOliveira).



Prof^a. Dra Bruna Barboza Seron (Professora/Coordenadora)



Ricardo Roberto de Oliveira (Discente)

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE DESPORTOS – CDS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Autorização de pesquisa**

Declaro para os devidos fins e efeitos legais, como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto: **Compreensão da Deficiência: um estudo sobre as representações sociais de professores de Educação Física**, do mestrando **Ricardo Roberto de Oliveira**, e cumprirei os termos da Resolução CNS nº 466/2012, nº 510/2016 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, __/ __/ ____

Nome e Cargo (Carimbo)


ANEXO D – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
Rua Ferreira Lima, 82 – Centro
CEP 88014-420 – Florianópolis – SC
Telefones: (48) 32120922 – (48) 32120923**

Florianópolis, 11 de fevereiro de 2022.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Gerência de Formação Continuada), tomei conhecimento do projeto de pesquisa: “**Modelos de compreensão da Deficiência: Uma visão de professores de Educação Física da Rede Municipal de Florianópolis**”, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nível de mestrado, no período de 2022. O pesquisador (a) **Ricardo Oliveira** está sob orientação da Profª Dra. Bruna Barbosa Seron. Cumprirei os termos das Resoluções CNS nº 466/2012, nº 510/2016 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Documento assinado digitalmente
 Fabrícia Luiz Souza
Data: 11/02/2022 18:07:52-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>



Fabrícia Luiz Souza - Diretora
Diretora de Gestão Escolar
Matrícula 15829-1

ANEXO E – FOLHA DE ROSTO – PLATAFORMA BRASIL



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética
em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Modelos de compreensão da Deficiência: Uma visão de professores de Educação Física da Rede Municipal de Florianópolis			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Bruna Barboza Seron			
6. CPF: 379.322.348-59		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Deputado Antonio Edu Vieira PANTANL FLORIANOPOLIS SANTA CATARINA 88040001	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (48) 9948-9911	10. Outro Telefone:
			11. Email: bruna89@msn.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>15</u> / <u>02</u> / 2022		 <p>Documento assinado digitalmente Bruna Barboza Seron Data: 15/02/2022 19:08:51-0300 CPF: 379.322.348-59 Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br</p>	
Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de Santa Catarina		13. CNPJ: 83.899.526/0001-82	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (48) 3721-9206		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>JulianoDalPupo</u>		CPF: <u>979.577.630-49</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenação da Pós-Graduação - PPGEF</u>		 <p>Documento assinado digitalmente Juliano Dal Pupo Data: 16/02/2022 15:49:11-0300 CPF: 979.577.630-49 Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br</p>	
Data: <u>16</u> / <u>02</u> / 2022		Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Modelos de compreensão da Deficiência: Uma visão de professores de Educação Física da Rede Municipal de Florianópolis

Pesquisador: Bruna Barboza Seron

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56239522.0.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.318.209

Apresentação do Projeto:

A maneira como a deficiência é compreendida é importante porque a linguagem que as pessoas usam para descrever as pessoas com deficiência influencia suas expectativas e interações com elas. São dois os modelos de compreensão proeminentes do discurso da deficiência, o modelo médico e social. As representações sociais têm como função orientar as ações e as trocas quotidianas e construir uma visão consensual da realidade para um grupo específico, assim, essas representações sociais intervêm poderosamente na difusão e assimilação de conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais.

A pesquisa se fundamenta no paradigma interpretativo e tem abordagem qualitativa. Serão participantes professores de Educação Física de ambos os sexos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que atuam no ensino fundamental, com tempo de atuação acima de 5 anos como professor. Será adotado o critério de saturação teórico. Estima-se que sejam selecionados intencionalmente 10 professores participantes da pesquisa, escolhendo em cada região uma escola polo e uma não polo da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, analisados pela lista dos professores de Educação Física atuantes na unidade, selecionando aqueles que se enquadram nos critérios de inclusão estabelecidos para a pesquisa.

Para a obtenção dos dados serão utilizados os seguintes instrumentos: a) Entrevista estruturada, com objetivo de obter dados biográficos dos entrevistados; b) Roteiro de entrevista

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.318.399

semiestruturada, com o objetivo de compreender quais são as representações sociais acerca dos modelos de compreensão de deficiência a partir da visão dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Florianópolis.

O contato com os professores será feito via e-mail, telefone e WhatsApp, que se encaixarem nos critérios de inclusão, seguido do convite para participar da presente pesquisa, com apresentação formal dos objetivos. Aos professores que aceitarem participar, será disponibilizado uma sugestão de data para agendamento da entrevista presencial, com uma duração de aproximadamente de 40 minutos.

As entrevistas serão gravadas para que possam ser posteriormente transcritas. A análise dos dados será realizada através da técnica de análise de conteúdo, por meio do estabelecimento da unidade de análise e da determinação das categorias de análise. Os dados serão analisados a partir da Teoria das Representações Sociais e dos Modelos de Compreensão de Deficiência. Será utilizado o software n-vivo, para organizar e categorizar os achados obtidos a partir da transcrição das entrevistas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender quais são as representações sociais acerca dos modelos de compreensão de deficiência a partir da visão dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Florianópolis.

Objetivo Secundário:

Identificar as principais representações sociais que os professores de Educação Física manifestam sobre os modelos de compreensão de deficiência;

Compreender as concepções dos professores de Educação Física sobre a Educação Física escolar na perspectiva inclusiva;

Identificar as semelhanças e/ou vicissitudes entre as concepções sobre Educação Física inclusiva dos professores das escolas pólo e não pólo da rede pública municipal de Florianópolis;

Entender como os professores de Educação Física compreendem os modelos de deficiência a partir das representações sociais na sua prática pedagógica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Este estudo não apresenta riscos de natureza física a você. No entanto, existe a possibilidade de

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3721-6034 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.316.209

mobilização emocional relacionada como, por exemplo, algum constrangimento, cansaço, aborrecimento ao responder as perguntas da entrevista, como também exposição à imagem do participante. Em relação à entrevista, o mesmo pode evocar memórias e mobilizar sentimentos nem sempre agradáveis no participante. Contudo, você pode se recusar a responder qualquer questão que possa vir a ser desconfortável. Além disso, estamos dispostos a acolhê-lo, ouvindo-o e, tão logo você esteja à vontade para dar continuidade, retomaremos a coletar os dados sob seu consentimento. Destacamos que antes, durante e após a coleta de dados, prestaremos a assistência necessária quanto ao procedimento de coleta das informações e esclarecendo qualquer dúvida que surgir. Informamos que o senhor não pagará nem será remunerado por sua participação, no entanto, haverá ressarcimento caso você tenha gastos para fins desta pesquisa. Garantimos a você o direito a indenização, caso ocorra qualquer dano vinculado à participação neste estudo.

Benefícios:

Como benefícios desta pesquisa, espera-se que seja possível a obtenção de dados para avançar os estudos deste assunto, no sentido dar respostas científicas ao problema, encontrando as soluções necessárias. Será um esforço comprometido com o avanço auxiliando os professores em seus processos de formação profissional e na compreensão dos modelos de deficiência, e do entendimento da Teoria das Representações Sociais dos estudantes com deficiência. Assim, a nível individual, esta pesquisa poderá trazer a você benefícios como: a reflexão sobre a própria prática profissional, trazer um novo olhar sobre os modelos de compreensão de deficiência dentro das unidades escolares, contribuir como uma ação colaborativa para a própria gestão atual.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, do discente Ricardo Roberto de Oliveira sob orientação da Prof.^a Dr.^a Bruna Barboza Seron e coorientação da Prof.^a Dr.^a Beatriz Dittrich Schmitt.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Informações básicas do projeto
- Folha de rosto assinada
- Projeto detalhado
- TCLE

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.310.209

- Declaração da Instituição

Recomendações:

Vide Conclusões e Pendências

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram resolvidas. Assim, o projeto de pesquisa atende as disposições da Resolução 510/2016. Portanto, recomenda-se a aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1895216.pdf	08/03/2022 15:34:37		Aceito
TICLÉ / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_Ricardo_Oliveira.pdf	08/03/2022 15:33:23	Bruna Barboza Seron	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_Ricardo_Oliveira_2.pdf	08/03/2022 15:32:39	Bruna Barboza Seron	Aceito
Outros	Declaracao_de_Concordancia.pdf	21/02/2022 00:34:30	Bruna Barboza Seron	Aceito
Outros	Carta_Apresentacao.pdf	18/02/2022 21:40:58	Bruna Barboza Seron	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Ricardo_Oliveira.pdf	18/02/2022 19:53:20	Bruna Barboza Seron	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

FLORIANÓPOLIS, 29 de Março de 2022

Assinado por:
Luolana C Antunes
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
Telefone: (41)3721-8034 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br