

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA**

LUCAS SOARES DE SOUZA

**EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM
ESTUDO SISTEMÁTICO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO**

VITÓRIA - ES

2022

LUCAS SOARES DE SOUZA

**EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA ESCOLAR: UM ESTUDO SISTEMÁTICO DA
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientador(a): Dra. Ligia Ribeiro Silva Gomes

VITÓRIA - ES

2022

LUCAS SOARES DE SOUZA

**EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA ESCOLAR: UM ESTUDO SISTEMÁTICO DA
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Comissão Examinadora

Profª Dra. Ligia Ribeiro Silva Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo

Profª. Dra. Erineusa Maria da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo

Profª. Dra. Rosianny Campos Berto
Universidade Federal do Espírito Santo

VITÓRIA - ES

2022

EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA ESCOLAR: UM ESTUDO SISTEMÁTICO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso trata-se de uma revisão sistemática de literatura que teve por objetivo mapear e explorar a produção científica da área da Educação Física e Inclusão de Pessoas com Deficiência na Revista Movimento (UFRGS), Revista Educação Especial (UFSM), Revista Pensar a Prática (UFG), Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (USP) e Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE). O recorte temporal é de uma década, entre 2012 e 2022. Na análise optamos por identificar, conhecer e analisar quais os objetivos, discussões e resultados apresentados. Assim, foram selecionados 23 artigos que fazem referência à Educação Física Adaptada Escolar. Diante disso, encontramos barreiras para que a Educação Física Adaptada possa ser desenvolvida de forma a contemplar essa parcela da sociedade que há muito tempo vem sendo marginalizada, tem seus direitos de acesso cerceados e às suas necessidades pouco ou nada atendidas. A primeira está relacionada à mediação dos professores de Educação Física na Educação Adaptada e inclusão de pessoas com deficiências e a segunda, relaciona-se aos aspectos da formação e da estrutura das escolas, como barreiras da Educação para Inclusão. Assim, notou-se determinados entraves, como as condições estruturais dos espaços escolares (acessibilidade) e a falta de formação para lidar com os(as) alunos(as), como também pontos essenciais que possibilitam uma educação inclusiva. Estas condições foram as categorias de análise deste trabalho. Identificamos, com base nos artigos encontrados, que há um abismo entre a legislação, que dá base à educação inclusiva no Brasil, com a realidade enfrentada pelos professores que atuam na educação básica.

Palavras-chave: Educação Física Adaptada Escolar. Inclusão. Barreiras. Acessibilidade. Formação para a Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a inclusão de pessoas com deficiência, por exemplo, física, visual, auditiva, intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e múltiplas, na Educação Física escolar ocorreu de forma muito lenta, especialmente em relação à garantia de seus direitos e o acesso à educação especial. Dessa maneira, assim como outras disciplinas, um dos objetivos da Educação Física é garantir uma educação acessível a todos, promovendo a integração, socialização e o respeito às diferenças. Nesse sentido, com intuito de contribuir na discussão sobre o tema, cabe apresentar brevemente uma contextualização histórica da Educação Física Adaptada.

De acordo com Mazzotta (2003), na década de 1930, os programas de atividade física prescreviam treinamento físico com orientação médica para Educação Física, pautado no viés esportivo. Esses programas eram denominados ginástica médica e tinham como intuito a prevenção de doenças, por meio de exercícios corretivos.

Deste modo, segundo Sherrill (apud Winnick, 2004), os programas da Educação Física entre as décadas de 1930 e de 1950 consistiam de aulas regulares ou corretivas para alunos que hoje seriam considerados "normais". Diante disso, a autora relata a Educação Física Adaptada deste período:

A indicação para a Educação Física se baseava em um exame completo realizado por um médico que determinava se o estudante deveria participar do programa normal ou do corretivo. As aulas corretivas consistiam basicamente de atividades limitadas, restritas ou modificadas, relacionadas a problemas de saúde, postura ou aptidão física. Em muitas escolas, os alunos eram dispensados da Educação Física; em outras, o professor normalmente trabalhava em várias sessões diárias de Educação Física normal. Os líderes da Educação Física corretiva continuavam tendo sólida formação em medicina ou fisioterapia. (apud WINNICK, 2004, p. 12-13).

Em vista disso, Alberto e Sônia (2004) pontuam que a Educação Física nesse período, se pautava na ideia de corpo saudável, perfeito e produtivo, fazendo com que os espaços para as pessoas com deficiência permanecesse limitado, uma vez que representavam o corpo imperfeito, improdutivo e sem rendimento. Dessa forma, relatam que no final dos anos de 1950, a Educação Física começou a se preocupar

com a atividade física e desportiva para esse público, fato esse, que possibilitou o surgimento da Educação Física Adaptada. A partir desse cenário, essa temática se difunde em diferentes ambientes. Deste modo, vale salientar que:

Não é nada fácil tratar de conceitos e definições, mas pode-se considerar que a Educação Física Adaptada é uma parte da Educação Física cujos objetivos são o estudo e a intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas. Seu foco é o desenvolvimento da cultura corporal de movimento. Atividades como ginástica, dança, jogos e esporte, conteúdos de qualquer programa de atividade física, devem ser consideradas tendo em vista o potencial de desenvolvimento pessoal (e não a deficiência em si) (PEDRINELLI; VERENGUER, 2008, p. 4).

Em 1952, foi criado o termo “Educação Física Adaptada” enquanto uma subárea da Educação Física, destinada ao estudo e à intervenção profissional junto às pessoas com diferentes condições para a prática das atividades físicas (COSTA; SOUZA, 2004). Diante disso, exigia-se um planejamento voltado às necessidades das pessoas com deficiência, com a proposta de atividades diversificadas e voltadas aos interesses e potencialidades individuais dessas pessoas, e não somente para as suas dificuldades (PEDRINELLI; VERENGUER, 2008).

Tradicionalmente, em consonância com os fatores mencionados, a Educação Física passou por um processo de adaptação das suas práticas, tendo em mente que estiveram voltadas ao intuito da aptidão física e das habilidades motoras com foco em padrões de alto rendimento, excluindo os menos habilidosos (HAYASHI; GONÇALVES, 2018). Mediante o exposto, é indispensável considerar e respeitar as diferenças entre todos, visando ampliar o desenvolvimento motor, intelectual, social e afetivo, para além do contexto escolar. É válido destacar ainda que, por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, as pessoas com deficiência foram e são excluídas das aulas de Educação Física. A participação nessa aula pode trazer muitos benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAL, 1997).

Com isso, é essencial a compreensão da constituição da área da Educação Física Adaptada em relação à pessoa com deficiência por meio da análise do conhecimento científico existente, dando importância que, para Venturini et. al.

(2010), a Educação Física contribui para o desenvolvimento dos aspectos afetivo, social e intelectual de alunos com deficiência, pois o incentivo à inclusão torna a autoestima e a autoconfiança mais evidente.

Frente ao exposto e considerando a importância da Educação Física enquanto área de conhecimento e de intervenção pedagógica torna-se pertinente indagar: o que vem sendo produzido cientificamente no campo da Educação Física Adaptada Escolar em relação às pessoas com deficiência nos últimos 10 anos? Quais objetivos, discussões e principais resultados são apresentados nessas produções científicas?

A justificativa dessa revisão sistemática de literatura se dá em razão da imprescindibilidade de se aprofundar nessa temática, pois tem como objetivo uma educação de qualidade e igualitária, independente das especificidades de cada um. Além disso, do ponto de vista pessoal, porque tenho uma irmã, chamada Letícia Soares de Souza, diagnosticada com Deficiência Intelectual do tipo permanente.

Diante disso, no decorrer da Educação Básica, sobretudo, nas aulas de Educação Física, eu não notava, de maneira significativa, propostas de atividades, com o intuito de propiciar a inserção dela nos mais variados jogos, brincadeiras e esportes, desenvolvidos ao longo dessas três grandes etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Fator esse, que sempre me incomodou e me despertou mais atenção, no decorrer do curso de Graduação de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, tendo em vista que pude ampliar meu repertório sociocultural sobre a formação de pessoas por meio das práticas corporais.

Dito isso, o presente artigo tem como objetivo mapear a produção científica da área da Educação Física Adaptada Escolar no período de 2012 a 2022 nas Revista Movimento (UFRGS), Revista Educação Especial (UFES), Revista Pensar a Prática (UFG), Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (USP) e Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE). Dessa maneira, foi necessário perceber a história da Educação Física Adaptada, explorar a legislação vigente referente a educação inclusiva no Brasil e identificar em que medida há consonância entre a legislação vigente e a produção científica da área da Educação Física Adaptada Escolar.

METODOLOGIA

Elegemos como método a revisão sistemática de literatura a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo, com o intuito de mapear as produções científicas referentes a Educação Física Adaptada Escolar, no período de 2012 a 2022, nas Revista Movimento (UFRGS), Revista Educação Especial (UFES), Revista Pensar a Prática (UFG), Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (USP) e Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE). A opção por essa proposta deve-se ao fato de que:

[...] a revisão sistemática de literatura tem como objetivo o levantamento de dados que, depois de analisados, 'sistematizados' e sintetizados, proporcionam informações que visam responder à pergunta da pesquisa, "bem como identificar tema que necessita de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras" (MANCINI; SAMPAIO, 2007, p. 84)

Feito isso, os termos descritores foram: Educação Física Adaptada Escolar, Educação Física para alunos com deficiência, Educação Física Inclusiva escolar. Assim, foram encontrados 34 artigos e lidos os resumos. Destes, foram descartados 11 artigos, pois não faziam alusão a Educação Física Adaptada no contexto escolar, restando um total de 23 artigos. A partir disso, foi necessário identificar e conhecer quais os objetivos, resultados apresentados, além da leitura dos artigos na íntegra.

Após a leitura dos 23 trabalhos, organizamos as análises por meio de 2 categorias. A primeira refere-se à importância da mediação dos(as) professores de Educação Física na Educação Adaptada e Inclusão de pessoas com deficiências, composta pelos eixos temáticos classificados da seguinte forma: A – Ação mediadora dos professores de Educação Física na inclusão (09 artigos); B – A Manifestação da brincadeira (02 artigos). A segunda, se atrela às barreiras, que tem o foco na formação profissional e estrutura das escolas para acessibilidade deste grupo, composta pelos eixos temáticos C – Percepções da comunidade escolar diante da inclusão (03 artigos) e D – Condições de acesso e permanência (09 artigos).

A partir dessa organização, foi criado um quadro contendo nome das revistas, autor e a classificação por temática, conforme apresentado abaixo:

Quadro 1 – Classificação dos artigos

(continua)

| REVISTA | Nº | ARTIGO | CLASSIFICAÇÃO POR EIXOS | | | |
|-------------------|----|--|-------------------------|---|---|---|
| | | | A | B | C | D |
| Movimento | 1 | Andrade e Freitas (2016) | X | | | |
| Movimento | 2 | Gorgatti e Júnior (2009) | | | X | |
| Movimento | 3 | Vasconcellos et al. (2016) | X | | | |
| Movimento | 4 | Chico;Mendes e Sá (2011) | X | | | |
| Movimento | 5 | Chicon; Huber;Aliás;Sá e Estevão (2016) | X | | | |
| Movimento | 6 | Chicon;Sá e Fontes (2013) | X | | | |
| Movimento | 7 | Walter;Harnisch e Borella (2020) | X | | | |
| Movimento | 8 | Alves e Duarte (2012) | | | | X |
| Movimento | 9 | Chicon;Oliveira;Santos e Sá (2018) | | X | | |
| Educação Especial | 10 | Rigoletti e Deliberato (2020) | X | | | |
| Educação Especial | 11 | Holanda;Pereira e Ferreira (2021) | | | X | |
| Educação Especial | 12 | Nozu e Kassar(2020) | | | | X |
| Educação Especial | 13 | Neto;Ávila;Sales;Amorim;Nunes e Santo (2018) | | | | X |
| Educação Especial | 14 | Krug (2002) | | | | X |
| Educação Especial | 15 | Moreira e Carvalho (2014) | | | | X |
| Pensar a Prática | 16 | Freitas e Araújo(2014) | X | | | |
| Pensar a Prática | 17 | Alves e Duarte (2013) | | | | X |
| Pensar a Prática | 18 | Barreto;Francisco e Vale(2014) | | | | X |

(conclusão)

| REVISTA | N° | ARTIGO | CLASSIFICAÇÃO POR EIXOS | | | |
|---|----|--|-------------------------|---|---|---|
| | | | A | B | C | D |
| Pensar a Prática | 19 | Furtado;Morato; Gutierrez e Alves (2019) | | | | X |
| Pensar a Prática | 20 | Miron e Costa (2014) | | | | X |
| Brasileira de Educação Física e Esporte | 21 | Schliemann;Alves e Edison(2020) | | | X | |
| CBCE | 22 | Sá;Siquara e Chicon(2015) | | X | | |
| CBCE | 23 | Nascimento (2014) | X | | | |
| TOTAL POR TEMÁTICA | | | 9 | 2 | 3 | 9 |

Fonte: Dados da pesquisa

O eixo A aborda as discussões que tratam da ação mediadora dos professores de Educação Física no processo de interação de alunos com e sem deficiência. O eixo B tematiza a compreensão de como se manifesta a brincadeira em crianças autistas. O eixo C analisa as percepções de gestores escolares, de professores de educação física, Pais e alunos acerca da inclusão de estudantes com deficiência. Por fim, o eixo D trata das condições de acesso e permanência, dentre elas: políticas públicas, barreiras e possibilidades de inclusão.

APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O saber médico moderno teve como base a descrição detalhada daquilo que o exame médico apontava, partindo da perspectiva de que o diagnóstico indicava o que era entendido por doença. Assim, o conhecimento médico, pautava-se pela ideia do que era entendido por indivíduos saudáveis, tendo em vista que a organização desse saber era pautado pela perspectiva de normalidade (FOUCAULT, 2008).

O cenário descrito se manteve até o século XIX, quando ocorreu uma mudança do conceito regulador de “saúde”, ou seja, passa-se à noção de “normalidade”, vinculando-se a ideia de sujeito saudável. A partir daí observou-se o surgimento de “uma medicalização militante da sociedade” que “liga as questões da medicina aos ideais do Estado” (DELAPORTE, 2011).

Torna-se pertinente pontuar o que Moysés (2001) afirma como dados históricos: nos séculos XIX e XX, as doenças referentes à aprendizagem e ao comportamento teriam correlação com o saber médico, e, portanto, deveriam ser tratadas. Atualmente, observamos que a medicalização é um fenômeno recorrente nas escolas, assim, de acordo com o “Movimento Social Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade” (2015a, p.1), o conceito de medicalização “envolve um tipo de racionalidade determinista que desconsidera a complexidade da vida humana, reduzindo-a a questões de cunho individual, seja em seu aspecto orgânico, psíquico, sobretudo, ao ser feita uma leitura restrita e naturalizada dos aspectos sociais”. Fato esse, que se configura um retrocesso no que diz respeito a inclusão de pessoas com deficiência, pois desconsidera as particularidades que as pessoas trazem.

Ao longo da história das pessoas com deficiência a sociedade imprimia relações ambíguas que iam desde vontade do extermínio, menosprezo até o protecionismo, assistencialismo entre outros. Via-se entre os povos primitivos atitudes como o extermínio, como solução para os problemas de crianças ou adultos com deficiências físicas ou mentais (CHICON; SÁ, 2012).

Cabe destacar que a deficiência é uma condição, em grande parte, construída socialmente por valores estabelecidos ao longo do tempo, como mencionado anteriormente por Foucault. Há de se considerar um conceito importante para compreender a história da inclusão de pessoas com deficiência que Mello (2014) define como capacitismo, em virtude de atitudes permeadas pelo preconceito que categorizam os sujeitos conforme a adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. Assim, a associação ao deficiente como uma pessoa incapaz e o menosprezo em lidar com essa “incapacidade” fez com que a inserção desse público, tanto no ambiente escolar, quanto fora, perdurasse ao longo de tantas décadas.

A história da Educação Especial pode ser dividida em quatro fases, conforme Fernandes (2013), são elas: 1) período do extermínio; 2) período da segregação/institucionalização; 3) período de integração e 4) período de inclusão.

No primeiro momento, marcado pela antiguidade até a Idade Média, às pessoas com deficiência não tinham o direito à vida, pois eram alvos de extermínio, discriminação e preconceito, vivendo às margens da sociedade. Segundo Blanco (2003), o tratamento dado às pessoas com deficiência pode ser dividida em quatro fases diferentes, sendo que:

A primeira delas corresponde ao período anterior ao século XIX, chamada de “fase da exclusão”, na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais era tida como indigna da educação escolar. Nas sociedades antigas era normal o infanticídio, quando se observavam anormalidades nas crianças. Durante a Idade Média a Igreja condenou tais atos, mas por outro lado, acalentou a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas, explicando-as como punição, em decorrência de pecados cometidos. Assim, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram escondidas ou sacrificadas (BLANCO 2003, p. 72).

Na Antiguidade acreditava-se que estas pessoas eram dominadas pelo demônio e em determinados casos abandonadas pela família. Visto que, como imperava a escuridão científica, a Igreja exercia forte influência em estabelecer um padrão social “normal”, assim, como consequência de não atender esse requisito, essas pessoas eram punidas ou condenadas.

No segundo período, situado no final da Idade Média, através das ordens religiosas foram criados vários hospícios onde às pessoas com deficiência eram assistidas, ou seja, houve uma mudança de concepção, marcada pela segregação/institucionalização, além de ações assistencialistas e filantrópicas relacionadas à hegemonia político-econômica da Igreja Católica e seus dogmas.

Segundo Belther (2017), essas ações assistencialistas baseavam-se no princípio da salvação, considerando que:

[...] com o poder do clero, a filantropia e o assistencialismo ganharam força, já que tais atos levavam à salvação da alma. No início do século XVI surgem as primeiras iniciativas de proteção, que consistiram na abertura de asilos e abrigos para prestar assistências às pessoas com deficiência (BELTHER, 2017, p. 6).

É imprescindível pontuar que essas duas fases correspondem ao período pré-científico de relação da sociedade com a deficiência, tendo em vista que a explicação para os quadros físicos e mentais, considerados “desvios da normalidade”, era

atribuída a uma dimensão espiritual, que escapava à compreensão humana (FERNANDES, 2013).

Levando em conta a Idade Moderna, com o acontecimento da Revolução Científica e Burguesa, conseqüentemente os processos de industrialização, a dimensão espiritual, fomentada pela Igreja Católica, perde uma força considerável. Deste modo, são identificadas outras duas fases no que diz respeito à concepção e tratamento da deficiência no meio social: a integração e a inclusão.

Na fase 3, no que se refere a integração, a sociedade assume um caráter passivo, uma vez que o movimento pela defesa de direitos e inserção social está ligado ao esforço individual do sujeito (movimentos civis organizados) para romper limites impostos pela deficiência. Em vista disso, para Pedrinelli (2002, p. 54):

Participar de um processo inclusivo é estar predisposto, sobretudo, a considerar e a respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de idéias, sentimentos e ações [...].

Na última fase, da passagem do modelo integrador para o modelo inclusivo, houve avanços na efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, exigindo mudanças, com a finalidade de eliminar a exclusão e barreiras socialmente construídas que impediam o direito à educação e aos bens culturais produzidos pela humanidade.

A história da exclusão social no Brasil perdurou durante um longo período, estendendo-se até meados de 1950. Na Europa, por exemplo, no final do século XIX já existia políticas visando a escolarização de pessoas com deficiências, em especial aquelas com deficiência intelectual (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2017).

Neste cenário, ao longo da década de 1960, “os movimentos sociais, a respeito da Educação Especial, ganharam tanta força política que provocaram profundas mudanças no campo educacional” (DOMINGUES; DOMINGUES, 2009, p.5).

Há de se considerar ações combinadas entre as pessoas com deficiência, os órgãos representativos desta classe, além dos grupos sociais articulados com os intelectuais (pesquisadores) para que mais conhecimentos e tecnologias sejam produzidos para promover recursos e serviços de acessibilidade nas ações inclusivas (FERNANDES, 2013).

A inclusão é um processo que necessita de muito esforço para seu entendimento, desde transformações em ambientes físicos, como também na

mentalidade da população, incluindo o(a) aluno(a) com deficiência. Segundo Carvalho (1998), estamos vendo um retrocesso na atual situação da política educacional, a tentativa da retirada dos direitos adquiridos com muita luta para que pessoas com deficiência estejam frequentando o espaço escolar. Para compreender a luta a qual pontuamos, a Legislação Vigente aponta os caminhos percorridos para que os direitos dessa classe sejam assegurados diante do processo de escolarização de crianças, adolescentes e adultos com algum tipo de deficiência.

A LEGISLAÇÃO E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Em face do exposto, é imprescindível pontuar que no Brasil os marcos para o avanço da Educação Especial foram a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o Estado como responsável por garantir atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a qual reforçou a gratuidade das ações (BRASIL, 1988; LDBEN, 1996).

No âmbito internacional, cabe destacar que um dos documentos essenciais foi a Declaração de Salamanca, resolução da Organização das Nações Unidas (ONU), lançada em 1994, que promoveu os direitos das pessoas com deficiência à escola regular (UNESCO, 1994; RIBEIRO; CASA, 2018). Em relação a Declaração de Salamanca, em nível internacional, é um marco na luta por uma educação de qualidade. Pois as ideias estão voltadas para uma escola com comprometimento governamental, priorizando os investimentos no âmbito educacional. Dessa maneira, as escolas estarão capacitadas para incluir e atender com dignidade as crianças com deficiência (BELTHER, 2017). A autora apresenta três eixos importantes para o trabalho da inclusão escolar:

- a) Reforçar o direito de todas as pessoas à educação; b) Reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos; c) Defender a garantia de direitos a todos, independentemente das diferenças individuais (BELTHER, 2017, p. 23).

Isso configura um avanço em relação ao passado, pois, como visto, as pessoas com deficiência foram cerceadas de diversos direitos, como: à educação, ao lazer, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. No que se refere a

Constituição Federal, no artigo 227, está previsto a educação como uma garantia de todos, fator esse, essencial para promover uma educação justa e igualitária, em razão de estabelecer que deve-se assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 153).

Tais aspectos são previstos no artigo 206, inciso I, da Constituição que estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência à escola”, como um dos princípios para o ensino, previsto como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Ainda, prevê a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para às pessoas com deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL, 1988, p. 140).

Assim, a educação torna-se um direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim prevê a Constituição Federal, no artigo 206, assinalando que o ensino será pautado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. VII - garantia de padrão de qualidade. IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1988, p. 140).

Na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96, são estipuladas as garantias e deveres indispensáveis ao acesso desse público, preferencialmente na rede regular de ensino, que estabelece as diretrizes da educação nacional; no Capítulo V, pode ser identificadas considerações referentes à Educação Especial, considerando como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino; tendo que ser ofertado

serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial (LDB, 1996, p. 3).

Cabe considerar também que, no artigo 59º da LDB 9394/96, é proposto outros fatores determinantes para que os sistemas de ensino assegurem um tratamento igualitário aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (LDB,1996, p. 30). Por exemplo, professores(as) com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores(as) do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns, além de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos. Fatores esses, imprescindíveis para promover um acesso igualitário e atender as necessidades desse público no ensino regular e conseqüentemente nas classes comuns, rompendo com as barreiras e segregação existentes em nosso cotidiano, tendo em mente que a interação social é de suma importância para o respeito, solidariedade, desenvolvimento afetivo e social de todos.

Historicamente, a visão existente sobre a pessoa com deficiência era entendida como uma condição ou um objeto, algo que se carrega, se porta e se leva consigo. Considerando a LBI/2015, denomina-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A referida lei é de extrema importância no desenvolvimento da educação inclusiva no país, pois tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, tendo em consideração que trata da acessibilidade e da inclusão em diferentes aspectos como: educação, saúde, tecnologia, mercado de trabalho, assistência social, transporte, tecnologia, entre outros.

Para fins de aplicação desta Lei, ocorre a definição de conceitos significativos que nos permitem ampliar as concepções referentes ao exercício da cidadania, visando a eliminação de barreiras, permitindo acessibilidade. Dessa maneira, destaca-se que as barreiras constituem "qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de

movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros”. Elas podem ser definidas em 6 tipos, dentre elas:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (LBI, 2015, p 2).

Considerando isso, notamos que essas barreiras exercem forte influência em uma educação inclusiva, pois reduzem as oportunidades e acesso aos serviços oferecidos pelas diferentes localidades, impedindo a locomoção e interação social, levando em conta que podem ser encontradas em: construções ou reformas mal projetadas, semáforos, calçadas impedindo a passagem, sendo desniveladas, sem rebaixamentos e com degraus e existência de buracos. Portanto, a Constituição Federal destaca que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

Torna-se pertinente destacar que Dias (2014) delimita que a barreira atitudinal está no âmago de todas as outras barreiras existentes (arquitetônicas, comunicacionais, programáticas, metodológicas e instrumentais), pois se dá devido a uma consequência da intolerância. Assim:

O preconceito e as atitudes negativas em relação às pessoas com deficiência vão dificultar que a sociedade realize as modificações necessárias para garantir a acessibilidade na escola, no lazer, na informação, na cultura e nos outros sistemas sociais (DIAS, 2014, p. 33).

Esse referencial pontua outro conceito que nos permite ampliar a compreensão acerca da discriminação, pois considera discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito

ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

Entendemos que a escola é um espaço que deve levar em consideração essas discussões. Nota-se que a escola é um ambiente de socialização extremamente importante para desenvolver os conhecimentos e para aprender a conviver em sociedade, visando o exercício da cidadania. Desse modo, em meados de 2007 foi criada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva, documento essencial, pois tem como objetivo “fundamentar a política nacional educacional e enfatizar o caráter de processo da inclusão educacional, ou seja, ele indica o ponto de partida (educação especial) e assinala o ponto de chegada (educação inclusiva)” (GIL, 2017).

Para melhor compreender essas questões, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação inclusiva:

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis, 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).

Com o intuito de garantir uma educação inclusiva, a Constituição Federal estabelece que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Diante disso, a acessibilidade deve assegurar a eliminação de barreiras que dificultam a inserção desse público para além do contexto escolar.

O desconhecimento da legislação referente à educação inclusiva contribui significativamente para a realidade relatada no decorrer do tempo, marcada pela exclusão. O Decreto Federal nº 6.571/2008, estabelece diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas), tendo como objetivo identificar, elaborar e

organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.

Dessa maneira, são atividades não substitutivas à escolarização na classe comum, pois visa complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes, pautando-se na sua autonomia e independência na escola e fora dela, sendo necessário a articulação com a proposta pedagógica do ensino comum. Isso pode ser considerado um avanço em relação ao passado, quando uma pessoa com deficiência era excluída da sociedade sendo mantida dentro de sua casa e não participando de atividades que demandam interação social

O direito à educação está assegurado na Constituição Federal a todos os cidadãos e cidadãs e seu cumprimento é um dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade (BRASIL, 1988, p. 140). Para isso, requer que a escola propicie um ambiente favorável ao acolhimento das pessoas com deficiência, com uma estrutura adequada, que considere a igualdade de oportunidades, a valorização das diferenças sociais, participação e aprendizagem de todos e todas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como informado na metodologia, a busca nas Revista Movimento (UFRGS), Revista Educação Especial (UFSM), Revista Pensar a Prática (UFG), Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (USP) e a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (CBCE) resultou em um total de 23 artigos.

Na Revista Movimento (UFRGS) foram encontrados 9 artigos. Na Revista Educação Especial (UFSM), foram 6 artigos. Na Revista Pensar a Prática (UFG), são 5 artigos. Já na Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (USP), foi encontrado 1 pesquisa. Na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (CBCE), destacamos 2 artigos.

Os resultados da análise indicaram maior número de publicações científicas sobre a temática Educação Física Adaptada Escolar no ano de 2014, mas foi na Revista Movimento (UFRGS) que encontramos mais artigos publicados (um total de 9). Os artigos apontam peculiaridades quanto ao perfil de cada deficiência, dentre

elas: síndrome de down, transtorno do espectro do autismo (TEA), baixa visão, cegueira e deficiência física.

A partir dos dados da pesquisa sistemática de levantamento bibliográfico, selecionamos duas categorias de análise. A primeira refere-se à importância da mediação dos(as) professores de Educação Física na Educação Adaptada e Inclusão de pessoas com deficiências; a segunda, se atrela às barreiras, que tem o foco na formação profissional e estrutura das escolas para acessibilidade deste grupo.

Dividimos os textos por eixos temáticos, dentre os quais: 11 abordavam a importância do(a) professor(a) como agente mediador do processo de inclusão, conforme enumerados a seguir: 1 - Andrade e Freitas (2016), 3 - Vasconcellos et al. (2016), 4 - Chico; Mendes e Sá (2011), 5 - Chicon; Huber; Aliás; Sá e Estevão (2016), 6 - Chicon; Sá e Fontes (2013), 7-Walter; Harnisch e Borella (2020), 9 - Chicon; Oliveira; Santos e Sá (2018), 10 - Rigoletti e Deliberato (2020), 16 - Freitas e Araújo (2014) , 22 - Sá;Siquara e Chicon(2015) e 23 - Nascimento (2014). Contudo, os textos mostram a importância da mediação que nem sempre acontecia de forma positiva. Identificamos nestas análises que a figura do professor de Educação Física surge como agente mediador do processo de ensino e aprendizagem, na tentativa de incluir crianças, adolescentes e jovens com deficiência na educação básica, por meio da intervenção. Os outros 12 abordavam o eixo as barreiras relacionadas aos aspectos da formação profissional e estrutura das escolas, conforme enumerados a seguir: 2 - Gorgatti e Júnior (2009), 8 - Alves e Duarte (2012) , 11 - Holanda; Pereira e Ferreira (2021), 12 - Nozu e Kassar (2020), 13 - Neto; Ávila; Sales ;Amorim; Nunes e Santo (2018) , 14 - Krug (2002) , 15 - Moreira e Carvalho (2014), 17 - Alves e Duarte (2013) , 18 - Barreto; Francisco e Vale(2014), 19 Furtado;Morato; Gutierrez e Alves (2019) , 20 - Miron e Costa (2014) e 21 - Schliemann; Alves e Edison (2020).

A importância do agente mediador e de seu olhar sensível para o desenvolvimento das tarefas escolares, denota, sobretudo, a ampliação e enriquecimento das experiências de interação entre professor(a), aluno(a) e espaço escolar; ampliando os movimentos e vivências de brincar. A mediação ocorria no momento do brincar, do desenvolvimento de movimentos e práticas corporais. O texto 9 (2018, p. 586), ao apontar para o trabalho com crianças com autismo, traz a estratégia da imersão ao mundo da fantasia do “faz de conta”, encaminhando o olhar e atenção para as diferentes singularidades de cada aluno(a), a despeito de Bernardo, aluno com autismo. Em virtude da necessidade do detalhamento da

situação pedagógica sobre a brincadeira de faz de conta, optamos por apresentar um citação abaixo:

Depois de brincar de 'seu lobo pegador', Bernardo, acompanhado pela professora/ brinquedista¹ Janaína e pelo professor Hudson, que desempenhava a função de filmar as aulas, encontrou jogado no pátio um objeto em formato de cacho de uva, utilizado para moldar a areia. O menino, ao tomar esse objeto em suas mãos, confere-lhe um significado diferente de seu uso convencional — ele o transforma em uma 'bomba'. Ele inicia um jogo de faz de conta, utilizando o objeto como se fosse uma bomba, lançando-o contra a professora/brinquedista e produzindo o som correspondente ao estouro de uma bomba: 'Bum!'. Janaína, por sua vez, não compreendeu de imediato a intenção do menino e não reagiu à situação conforme o esperado. Logo em seguida, Bernardo pega o objeto do chão e o coloca entre as pernas de Janaína, momento no qual ela percebe a proposta da brincadeira e entra no jogo. Na sequência, ela acrescenta algo novo à situação, orientando Bernardo a contar até três, utilizando os dedos como referência e explicando que só então a 'bomba' poderia explodir, indicando a palavra 'Kabum!'. [...]. Bernardo acompanha a orientação de Janaína com atenção e repete a contagem com os dedos, terminando com a palavra 'Tibum!'. Nesse momento, a professora/brinquedista reage com expressão de susto, jogando-se no chão, simulando o resultado de uma explosão. Bernardo abre um grande sorriso, demonstrando satisfação com o desfecho do jogo. Ele repete essas ações por mais duas vezes, indicando ter internalizado a regra combinada. (TEXTO 9, 2018, p. 586).

As experiências lúdicas estavam no cerne da educação para as crianças com deficiências, em especial ao explorar diferentes brinquedos, nas manifestação das diferentes linguagens, na convivência com a diversidade, na exploração de diferentes espaços e modos de interação, pois mais significativas serão as possibilidades dessa criança sentir, pensar, agir no/com o meio social onde se encontra e brincar. Podemos citar aqui, tendo como base ainda o texto 9 (2018, p.589), a sequência da experiência com o mesmo aluno, mostra a importância da professora mediadora:

¹Também cabe destacar a importância da interação de crianças com e sem deficiência no mesmo espaço/tempo, mediadas pela ação dos brinquedistas, ou seja, educadores que estimulam, enriquecem e ampliam as possibilidades lúdicas da criança, por exemplo, Hudson, mencionado anteriormente.

[...] Bernardo demonstra querer explodir a casinha de tijolo, onde brincavam cinco crianças do CEI(Centro de Educação Infantil). As crianças, apesar de não estarem envolvidas diretamente na brincadeira dele, demonstram estar atentas à sua efetivação, ao sinalizar para ele, gritando que não era para explodir a casa delas. Bernardo entendeu, diminuindo a euforia e mostrando frustração, sem saber o que fazer. Janaína orienta-o a procurar outro local para colocar a ‘bomba’, e, em seguida, mostra um tronco de árvore cortado e oco, próximo à casinha. O menino logo se entusiasma novamente, desloca-se com a professora/brinquedista para o local e coloca o brinquedo no tronco da árvore, mas é interrompido por uma das meninas que estava brincando na casinha, que se aproximou e disse com firmeza: ‘Aqui é nosso quintal, não pode explodir!’. Ignorando a mensagem da menina, Bernardo conta até três e grita: ‘Kabum!’, explodindo o tronco. A menina volta contrariada para a casinha, enquanto outra colega sai de lá mostrando indignação com a situação ao dizer: ‘Explodiram o nosso quintal!’. Bernardo demonstra ouvir a fala da colega, mas parece não se importar. Na sequência, Janaína incentiva Bernardo a explodir outros objetos no pátio da escola, mantendo vivo seu interesse pela atividade [...].

Observamos nas estratégias a convocação do mundo cognitivo do aluno, dando ênfase a sua imaginação, orientando a continuidade do brincar pelo brincar, entrando no mundo de faz de conta da criança. Isso traz significação ao processo de aprendizagem, mas também da socialização e da compreensão que se deve ter sobre o espaço escolar como importante espaço formativo para a vida dessas crianças, sobretudo, pela relevância da figura do(a) professor(a) brinquedista como mediador(a) do processo de ensino e aprendizagem.

No texto 10, a partir da análise de trechos expressos pelo professor, fazendo referência a uma aluna com deficiência, verifica-se que a mediação verbal e o uso do modelo do mediador, foi imprescindível para favorecer a comunicação e interação:

Nós sentamos em roda e falamos sobre o nosso final de semana, então “o que você fez no final de semana”, e como ela não fala nós temos um caderno que a mamãe e o papai mandam que constroem com ela em casa, então eles trazem, lembro com ela “olha o que você fez”, “o que está escrito aqui”, “ah, então eu fui no aniversário do amigo”, “vamos escrever”, “eu, primeiro eu”, “Fui, Fui”, “no aniversário”, então aos pouquinhos vamos dando este auxílio para ela, sozinha ela não faz isso (Texto 10, 2020, p. 14).

Outra situação em que trata da figura do docente como mediador, foi encontrada no texto 1 (2016, p.1168), pois relata que Ítalo, de 13 anos, com deficiência física, é aluno da professora Jane e cursava o 7º ano do ensino fundamental. Sua deficiência é resultante de má-formação congênita, a Mielomeningocele, uma lesão na coluna cervical que compromete seus movimentos

nos membros inferiores. Sua locomoção é lenta, realizada apenas com o auxílio de botas ortopédicas. Dessa forma:

A professora inicia a atividade com um diálogo com a turma sobre o handebol, criando espaço para que os alunos relatem suas experiências com a referida modalidade. Ítalo e seus colegas aproveitam a oportunidade propiciada pela professora e revelam seus conhecimentos cotidianos sobre o esporte (turnos 1 a 6). Nessa cena, quando Jane anuncia o conteúdo e oportuniza o espaço para que os alunos se manifestem oralmente, visualiza-se o papel intencional da professora, que convoca os alunos para o diálogo e, por meio da palavra, cria oportunidades de participação de todos os alunos. Assim a professora de Ítalo faz, ao divulgar aos alunos a cultura de movimento que irão estudar, ouvindo e valorizando o que eles demonstram já conhecer. E, depois, explica as características da modalidade, correlacionando-as aos exemplos indicados pelos alunos, diferenciando-os quando necessário [...] texto 1 (2016, p.1168).

Pontos negativos na intervenção dos(as) agentes formadores(as) foram encontrados nas pesquisas levantadas. Apesar das possibilidades de inserção do referido aluno com deficiência nas aulas de Educação Física, em determinados casos, observamos uma naturalização da não participação das pessoas com deficiência nas práticas corporais indicadas nas pesquisas, pautadas nos textos, referências dos dados deste artigo. Observamos no texto 3 (2016, p.841), falas de uma aluna com deficiência, selecionada a partir de alguns critérios: ser aluna da rede pública municipal da cidade do Rio Grande/RS com o acompanhamento de um monitor – chamados de alunos em processo de inclusão; estarem entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental; e terem professor de Educação Física. Nomeada como alunos A, por se tratar de uma aluna menor de idade. Assim, através de entrevistas:

A professora avisa que escolherá quatro alunos para fazer os times. A aluna A levanta a mão, mas não é vista. Reclama, mas não é escutada. Termina a escolha dos times e a professora manda as meninas para a quadra para começar o jogo, porém a Aluna A e outra colega não foram escolhidas. Quando estão para começar o jogo, uma aluna diz: “Professora, falta a Aluna A” e a professora responde: “Entra uma de cada lado” e a colega chama A para o seu time. Ela fica faceira e vai para a quadra e mostra como sabe chutar.

Outro momento que merece evidência, em uma entrevista uma aluna relata seu relacionamento com os colegas nas aulas de Educação Física e percebe-se excluída e os caracteriza como maus, quando é indagada pela pesquisadora sobre os colegas: Como os teus colegas te tratam? Como é que tu trata eles? Aluna A: É tudo do mau. Continua sendo indagada: Tudo do mau? Por que tudo mau? A aluna responde: É porque eles correm, correm. Jogam futebol, mas não comigo (TEXTO 3, 2016, p. 841).

A experiência apresentada acima mostra a importância da mediação do(a) professor(a) para que comportamentos de exclusão não sejam naturalizados nas aulas, de forma a reproduzir atitudes de segregação mencionadas historicamente, dando margem a exclusão e cerceamento de direitos, correndo o risco de retrocesso quanto à garantia de uma educação inclusiva.

Diante disso, ainda no referido texto, nota-se a falta de integração, considerando o relato a seguir:

Nesse momento, os alunos estão livres. E um grupo de meninos joga basquete com a bola de vôlei e Aluno B vai junto. Os colegas não passam a bola para ele e o fazem de bobo, pois ele fica correndo na volta deles para pegar a bola, mas eles o enganaram fazendo gestos de que vão jogar para ele, mas não jogam. Um colega ainda ri e diz: “Tem que aprender a jogar”. Quando Aluno B pega a bola sai correndo com ela na mão e tenta arremessar. Todos os colegas debocham, inclusive a monitora. Na busca pela bola, ele corre para tentar pegar a bola de um colega, enquanto o colega faz movimentos em círculo. Aluno B desequilibra e cai no chão. Todos riem. (DIÁRIO DE CAMPO, 22 maio 2014 (TEXTO 3, 2016, p. 841).

Isso está intimamente relacionado com a fase 3 da classificação estabelecida por Fernandes (2013). Se, diante de uma situação de exclusão velada, o professor(a) não atuar na tentativa de anular tais comportamentos, a passividade não permitirá a integração, uma vez que o movimento pela defesa de direitos e inserção social está ligado ao esforço individual de cada agente social para romper limites impostos pela deficiência.

AS BARREIRAS: ESTRUTURAS E FORMAÇÃO INADEQUADA À INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Sobre as barreiras enquanto a segunda categoria relacionada à estrutura escolar e formação especializada para atuar na inclusão de pessoas com deficiência, encontramos situações que mostram quanto as escolas ainda não se encontram preparadas estruturalmente. Sobre o espaço físico, foi possível observar a realidade da inclusão de uma criança com síndrome de Down (SD) nas aulas de Educação Física escolar, identificando os obstáculos, tendo como base ainda o texto 3 (2016, p.240), pontuando que:

[...] Os alunos com deficiência intelectual foram incluídos fisicamente no ambiente, porém sem estabelecimento de vínculos sociais. A simples inserção do aluno com deficiência no ambiente não garante a ele a construção de relações sociais, bem como seus possíveis benefícios.

Esse fato compromete o desenvolvimento do respeito, da solidariedade e do protagonismo dos(as) alunos(as), pois interfere na troca de experiências advindas da interação social. A barreira relacionada aos cursos de formação continuada foram elencadas como um dos principais problemas para que a inclusão ocorra de forma adequada. Alguns professores(as) não recebem informações sobre os(as) alunos(as), público alvo da educação especial, assim, a própria organização escolar exerce influência nisso, em razão da rotatividade das turmas, do número reduzido de aulas, do número excessivo de crianças por sala, além do(a) professor(a) conviver com os problemas com relação à estrutura inadequada (acessibilidade) escolar, baixos salários, falta de incentivo, entre outros. A saber, no texto 23 (2014, p. 894), esses relatos são colocados:

Durante os encontros mensais de formação continuada, muitas angústias dominavam as discussões e revelavam alguns pontos que limitavam o andamento do trabalho do professor em sua unidade de ensino, por exemplo, a precariedade do espaço físico das aulas, a dificuldade de acesso aos materiais didáticos, a questão salarial, as preocupações com as questões socioeconômicas do local da unidade de ensino. Essas questões eram citadas com muita frequência, evidenciando um efeito de descontentamento dos professores com a política de ensino.

O trabalho supracitado aponta que a escola ainda sofre com a falta de informação desse público e pela visão de que a criança com deficiência é um paciente que precisa exclusivamente de cuidados, colaborando para perdurar essas barreiras e conseqüentemente em uma educação inclusiva de qualidade. Como observamos no texto 16 (2014, p. 234),

Quando perguntados sobre as informações necessárias a respeito do aluno com deficiência, a grande maioria do grupo (76,9%) respondeu que não recebe nenhuma informação. Os professores citam que faltam capacitações para orientações específicas, que as informações não chegam até eles, e que eles têm que “correr atrás”. Apenas um professor (7,6%) afirmou que as informações são suficientes, no entanto, ele mesmo busca essas informações com a professora da sala e com a coordenadora. Por fim, um dos professores (7,6%) considera que, dependendo do caso, recebe informações, e às vezes não recebe [...].

Ainda no referido texto, é possível observar outra barreira que compromete significativamente uma educação inclusiva:

Os professores de Educação Física de Hortolândia-SP não participam efetivamente da inclusão escolar de crianças com deficiência. Isto se deve, principalmente, pelas concepções da deficiência e pela prática pedagógica da Educação Física. Podemos observar que, dentro do pouco comprometimento, suas concepções estão pautadas em uma vertente médico-corretiva que considera a criança com deficiência como um paciente que precisa de cuidados, e, portanto, não tem seu espaço nas práticas da escola. A isenção de responsabilidade com esses alunos, somada às abordagens tecnicistas que ainda rondam a prática pedagógica da Educação Física, continuam a reforçar a ideologia dominante, que espera que cada nicho de profissionais esteja preocupado apenas com o seu fazer, não havendo interações e discussões. Isso, inclusive, porque estes momentos de reflexão podem ser estopins para reivindicações maiores, as quais viriam a ameaçar a ordem vigente (TEXTO 16, 2014, p. 238).

Experiências positivas também são apresentadas nos textos levantados. No texto 23, nota-se que foi organizado um projeto de extensão intitulado Formação Continuada de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva, com o objetivo de originar um grupo de estudo, denominado Grupo Operativo de Formação (GOF), em que professores pontuavam suas dificuldades, problemáticas e ações de sucesso. Observa-se o entusiasmo nas experiências escolares que incrementam a prática pedagógica de um professor nas suas aulas de Educação Física:

Eu gostei da questão da troca com os professores. A questão de levar seus problemas e ouvir outros é legal. Essa dinâmica que o GOF usou foi muito válida. “[...] As falas da Marine serviram para ver que coisas simples podiam funcionar e pra mim, fez diferença na minha prática” (Texto 23, 2014, p. 902).

Em referência ainda ao texto 10, que trata das mediações pedagógicas com alunos com deficiência e necessidades complexas de comunicação, foi possível perceber elementos que nos ajudam pensar na inserção desse público, para além do ambiente físico, pois os resultados desta pesquisa

Apontaram a necessidade da obrigatoriedade legal de ser oferecida formação inicial e continuada com conteúdos específicos que possam contemplar as diversas características dos alunos do ensino regular (Texto 10, 2020, p. 19).

A garantia de participação e aprendizagem de todos os estudantes na escola contribui para a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças e da

igualdade de direitos, tendo em vista que é imprescindível os(as) professores(as) compreenderem que:

Um aluno com necessidade complexa de comunicação sem a possibilidade de expressar seus desejos, não estará atendido em suas necessidades. Os professores precisam compreender que existem possibilidades alternativas de se estabelecer uma comunicação que permita a esses alunos condições reais de acesso e permanência na escola, equiparando oportunidades e oferecendo uma educação de qualidade para todos. (Texto 10, 2020, p. 19).

Dos 23 textos encontrados, 11 abordavam o tema referente à inclusão, pautando-se pelas problemáticas da acessibilidade e formação dos professores e dos agentes escolares, barreiras essas que a Educação Física deve ter clareza para que sua atuação na formação desse público seja legítima enquanto disciplina dos currículos escolares.

É preciso levar em consideração a legislação vigente referente à educação inclusiva, foi possível identificar um abismo que perpassa os documentos oficiais, tendo em vista a realidade enfrentada pelos professores que atuam na educação básica. Pois, apontam que os(as) professores(as) não se sentem preparados para lidar com alunos(as) que apresentam deficiências, pela falta de recursos materiais apropriados, pela falta de apoio multidisciplinar e pela ênfase na condução da conduta e modos de agir dessas pessoas; tais aspectos são mais importantes e fortemente tratados, deixando os processos de ensino-aprendizagem aquém do que está estabelecido pelos documentos oficiais que regem a educação básica no Brasil, incluindo crianças com deficiência nas escolas.

Apesar dessas considerações referentes à Legislação da Educação Inclusiva no Brasil, os entraves e possibilidades de inclusão desse público perpassam esses referenciais teóricos, pois, nas palavras de Carvalho (2004, p. 77):

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Considerando isso, e apesar dos entraves citados, foi possível identificar, conforme mencionado, pontos essenciais que possibilitam a inclusão desse público no espaço escolar. Ao conseguir direitos ao acesso às escolas da rede pública, a população que se enquadra nestas características (pessoas com deficiência), seria um retrocesso o não avanço em direção da melhoria das condições estruturais e formativas para que o processo de escolarização das pessoas com deficiência não fracasse; entendemos que se faz necessários mais investimentos na educação, na ciência e tecnologia que possam subsidiar o direito a permanência desse público na escola.

No texto 8 (2012, p. 248), que teve como objetivo observar a realidade da inclusão da criança com síndrome de Down (SD) nas aulas de educação física escolar, em uma escola pública estadual situada no município de Campinas, São Paulo, Brasil, observa-se que os alunos com deficiência não foram aceitos pelos demais, tendo em consideração que:

[...] as relações sociais construídas pelo aluno com SD durante as aulas foram reduzidas. Este apresentou um número reduzido de interações com seus pares, as quais ocorreram principalmente durante a execução das atividades propostas pela professora e apenas com os colegas próximos. Apesar do número reduzido de interações, o mesmo não demonstrou dificuldade de interação com os colegas.

Levando em conta o texto 11 (2021, p. 16),

Inclusão escolar de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: um desafio para a gestão da escola pública”, nota-se que o fator legislativo, por si só, não garante efetivas ações, pois “[...] apesar da legislação ter avançado, ainda são tímidos os processos de melhoria das condições de acessibilidade física, atitudinal e comunicacional nas escolas pesquisadas.”

A situação da inclusão ainda é complexa para a comunidade escolar, como verifica-se na passagem acima, que mostra um abismo entre legislação e a realidade vivida pelos diferentes agentes escolares.

Ao receberem alunos(as) com deficiência, às escolas não estão preparadas nem em relação aos espaços, nem aos materiais, conforme notamos no texto 2 (2016, p. 125-127),

[...] houve uma tendência geral para o pessimismo dos(as) professores(as), mostrando que estes julgam que, no geral, suas escolas estão mal

preparadas e que faltam recursos materiais e espaços adequados para um trabalho apropriado com todos os alunos. [...] embora quase a metade dos professores pesquisados (47,8%) demonstrasse não gostar da ideia de ter alunos com deficiência nas suas aulas, 86,7% demonstraram a intenção de fazer cursos para adquirir mais conhecimentos sobre como proceder com tais alunos e 83,3% concordaram que os alunos sem deficiência teriam benefícios com o movimento de inclusão.

Em relação ao texto 19 (2019, p. 6), verificou-se determinados motivos que inviabilizam a participação nas aulas de Educação Física, considerando que:

[...] referem-se principalmente à falta de colaboração dos colegas, ao medo de se machucar em atividades com bola, à falta de capacitação dos professores e às necessidades de adaptação do espaço. Como alternativa para compensar sua não participação nas aulas, alguns alunos entregavam trabalhos escritos.

Outro fator que chamou atenção, ainda no texto 21 (2020, p. 82), está relacionado às perspectivas dos professores, foi que:

[...] não se sentem capacitados para enfrentar os desafios da inclusão de alunos com TEA em suas aulas, encontram-se sem o apoio de auxiliares, sobrecarregados com muitos alunos em sala de aula e com a responsabilidade de dar conta das demandas de seus alunos sem deficiência (p.82).

Tendo como referência ainda o texto 12 (2020, p. 21), nota-se o difícil deslocamento até determinadas escolas, em razão da localização, por exemplo, das comunidades ribeirinhas e pantaneiras. Dando importância ao fato de que:

[...] O desafio é conseguir um profissional que vá para lá. E as dificuldades vão desde a logística, porque vai precisar de transporte e alojamento, até o professor ter o perfil de ir para a Escola das Águas e permanecer por lá para fazer o atendimento desses alunos.

As diferentes dificuldades da presença de crianças com deficiência foram marcadas pela barreira do próprio espaço escolar, que passa a ser um obstáculo da livre circulação tanto das crianças com deficiência, quanto dos seus acompanhantes. Tais aspectos levam a descontinuidade do processo de escolarização, isto pode ser identificado pelo texto 15 (2014, p. 283), mostrando que o abandono dos estudos por parte dos(as) alunos(as) com deficiência tem sido crescente, em especial na trajetória do Ensino Fundamental ao Médio, levando em consideração uma análise inicial dos microdados MEC/INEP, a partir dos Microdados do Censo Escolar, considera o número total de matrículas e, especificamente, do alunado com deficiência,

apresentaram-se os cinco grupos que foram organizados para a análise de dados referentes aos anos: 2007, 2008 e 2010. Foi possível observar barreiras relacionadas à matrícula desses alunos, pois:

[...] houve, marcadamente, maior queda nas matrículas de alunos com deficiência em relação ao total de matrículas efetivadas na educação básica, desvelando, o quanto o acesso e a permanência, desse alunado, no ensino médio, última etapa da educação básica, ainda são negligenciados e carecem de pesquisas, avaliação e acompanhamento. A descontinuidade de estudos desta parcela da população demonstra que ainda estamos distantes da garantia do direito à educação a todos, e que o engajamento estatal é fundamental para que isso ocorra.

texto 15 (2014, p. 283).

Com os dados apresentados, há de se considerar a necessidade do esforço, numa primeira instância, tripartite entre Estados, Municípios e MEC, num segundo momento, dos gestores, dos(as) professores(as) e famílias, para equacionar tal fracasso no que se refere ao abandono escolar por este público.

Para pensar as aulas de Educação Física e os sentidos que os(as) alunos(as) atribuem a elas, o texto 21 (2020, p. 82), objetivou discutir os desafios da inclusão de crianças e jovens com autismo nas atividades físicas e esportivas, tanto no contexto da escola quanto fora dela, o texto apresenta que:

[...] se sentem excluídos das atividades físicas, não veem significado nas propostas, não têm motivação para se engajar, sofrem com a discriminação dos colegas e, por vezes, acaba não encontrando suporte de professores que compreendem suas necessidades e adaptam as aulas para sua inclusão. Por sua vez, os professores, também sobrecarregados, não se sentem capacitados para enfrentar os desafios da inclusão, em virtude da falta de apoio e das diferentes demandas dos demais alunos (TEXTO 21, 2020, p. 82).

Considerando o relato no texto 21 (2020, p. 82), que faz referência aos pais de alunos com deficiência, perante a necessidade da Educação Física Adaptada, é que:

[...] apesar de se sentirem sobrecarregados, por causa das responsabilidades de criar seu filho, não só reconhecem, como valorizam a importância da atividade física para o desenvolvimento dos alunos. Mas, há uma dificuldade em encontrar programas de atividade física adequados e professores preparados para lidar com essa especificidade".(p.82)

Diante disso, as consequências desses fatores, são prejudiciais para o desenvolvimento dos alunos, sua inclusão e o processo de escolarização em vias de

fracasso. É preciso discutir, debater e evidenciar os problemas que envolvem as políticas públicas de acessibilidade, a concepção social sobre as pessoas que têm deficiência, enfim, um problema que deve ser enfrentado pelos Estados, Municípios, sociedade e familiares, só assim, existirá a pauta permanente da inclusão na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, a partir do cenário investigado, com base no recorte temporal de 2012 a 2022 e de acordo com as plataformas de busca, que no decorrer do tempo, as sociedades têm se relacionado de maneira diferente com as pessoas que possuem algum tipo de deficiência, ou seja, de acordo com cada período histórico referente a educação especial, a partir das suas 4 fases: extermínio, segregação/institucionalização, integração e inclusão.

Apesar dessa relação, as políticas atuais rompem com uma visão histórica que ficou evidenciada pela exclusão e a segregação, visando o acesso à educação especial e garantias de direitos, da inserção desse público, não só na escola. Observou-se ainda, que há diversos entraves que perpassam os documentos oficiais que dão base à educação inclusiva no Brasil e que, apesar desses fatores, os(as) professores(as) conseguem desenvolver propostas significativas para incluir essas pessoas não só nas aulas de Educação Física, possibilitando uma educação de qualidade. Há de se considerar a complexidade da inclusão, seja pela via das barreiras ou da mediação dos professores que atuam com este público, mas a partir do estudo de levantamento de literatura, identificamos trabalhos profícuos, mas também problemas que podem ser solucionados, para tanto há de se considerar o debate em torno da temática.

Entendemos que há um longo caminho a ser percorrido, para além das descrições presentes nos documentos oficiais referentes à educação inclusiva, visando garantir uma educação justa, igualitária e de qualidade, sendo que, para isso, é necessário o apoio de toda sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, José Milton Azevedo; FREITAS, Ana Paula. POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, 1163-1176, out./dez. de 2016.

ALVES, Maria Luiza Tanure; DUARTE, Edison. INCLUSÃO SOCIAL E O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO DE CASO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 4, p. 956-1270, out./dez. 2013

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394, de 20/12/1996 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BELTHER, Josilda Maria. **Educação Especial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

BARRETO, Michelle Aline; FRANCISCO, Elaine Aparecida; VALE, Luiz Henrique. ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES SOBRE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM PERIÓDICOS BRASILEIROS ONLINE. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 530-545, jan./mar. 2014.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade**: Implicações educativas. Foz do Iguaçu: 2003. Disponível em: [NA DIVERSIDADE: IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS Rosa Blanco A exposição terá três partes. Em primeiro lugar tratarei sob](#). Acesso em 02 de mar de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [L9394](#). Acesso em: 03 de mar. de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [Constituição](#). Acesso em: 05 mar. 2022.

CHICON, José Francisco; SOARES, Jane Alves. Compreendendo os conceitos de integração e inclusão. In: CHICON, José Francisco et al. **Educação especial: fundamentos para a prática pedagógica**. Vitória, ES: EDUFES/CEFD, 2004. p. 33-50.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins; SANTOS, Rosely da Silva; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva; A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA COM CRIANÇAS AUTISTAS. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 581-592, abr./jun. de 2018.

CARVALHO, R. E. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CARVALHO, Rosita Édler. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHICON, José Francisco; PETERLE, Ludmila Lima; SANTANA, Monique Adna Galdino de. Formação, Educação Física e Inclusão: um estudo em periódicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. S830-S845, 2014.

CHICON, José Francisco; MENDES, Kátiuscia Aparecida Moreira, SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva. Educação física e inclusão: a experiência na Escola Azul. **Movimento** Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 185-202, out/dez de 2011.

CHICON, José Francisco; ALBIÁS, Thais Rodrigues Mardegan; ALBIÁS, Thais Rodrigues Mardegan; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva; ESTEVÃO, Adriana. EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA BRINQUEDOTECA. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 279-292, jan./mar. de 2016.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva; FONTES, Alayne Silva. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão. **Movimento** Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 103-122, abr./jun de 2013.

COSTA, Alberto Martins de; SOUSA, Sônia Bertoni. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G.; RODRIGUES, O. M. P. R. O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 9, n. 2, p. 181-194, 2003.

Delaporte, François. Foucault, L'histoire et L'épistémologie. In: **L'Herne - Foucault**. Cahier dirigé par Philippe Artières, Jean-François Bert, Frédéric Gros, Judith Revel. Paris: L'Herne, 2011. p.335-41

DIAS, Gleice Noronha. **Barreiras atitudinais e o processo de socialização organizacional das pessoas com deficiência**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibpex, 2013.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Carta do IV Seminário Internacional A Educação Medicalizada: desver o mundo, perturbar ossentidos**.2015a.Disponívelem:<http://seminario4.medicalizacao.org.br/carta-do-iv-seminario-internacional-a-educacao-medicalizada-desver-o-mundo-perturbar-os-sentidos/>. Acesso em: 26 mar. 2022.

FURTADO,Otávio Luis Piva da Cunha;MORATO,Márcio Pereira;
GUTIERREZ,Gustavo Luis;ALVES,Maria Luíza Tanure.A PARTICIPAÇÃO DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS NA REDE REGULAR E EM INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS.**Pensar a Prática**, Goiânia, 2019, v. 22: 51.682.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Tradução de Roberto Machado. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FREITAS, Josiane Filus; ARAÚJO, Paulo Ferreira. INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO FÍSICA: A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES DE HORTOLÂNDIA-SP. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 01-294, jan./mar. 2014.

GORGATTI, Márcia Greguol; JÚNIOR, Dante de Rose. Percepções dos Professores Quanto à Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física. **Movimento** Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 119-140, abril/junho de 2009.

Gleice Noronha Dias. Barreiras atitudinais e o processo de socialização organizacional das pessoas com deficiência. 2014. Dissertação (Mestrado em Mestrado de Psicologia) - Universidade Federal de São João Del-Rei, . Orientador: Maria Nivalda de Carvalho-Freitas.

Gerda de Souza HOLANDA, Gerda de Souza; PEREIRA, Marcelino Arménio Martins; FERREIRA, Sônia Cristina Mairos. Inclusão escolar de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: um desafio para a gestão da escola pública. **Revista Educação Especial** | v. 34 | 2021 – Santa Maria Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Estudo Bibliométrico dos balanços da produção científica em educação especial na revista brasileira de educação especial (1999-2017). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, (edição especial), p. 135-152, 2018.

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 coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MOREIRA, Laura Ceretta MOREIRA; CARVALHO, Ana Paula. (Des)continuidade nos estudos de alunos com deficiência na trajetória do Ensino Fundamental Ao Médio: uma análise inicial dos microdados MEC/INEP. **Revista Educação Especial** | v. 27 | n. 49 | p. 283-298 | maio/ago. 2014 Santa Maria Disponível em: < <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> |>

MOYSÉS, M.A. **A institucionalização invisível: crianças-que-não aprendem-na-escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MIRON, Edison Martins; MIRON; COSTA, Maria da Piedade Resende. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 377-394, jan./mar. 2014.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Inclusão em Escolas das Águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais. **Revista Educação Especial** | v. 33 | 2020 – Santa Maria Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>.

NETO, Antenor de Oliveira Silva; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tâmara Regina Reis AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla; SANTOS, Vera Maria Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial** | v. 31 | n. 60 | p. 81-92 | jan./mar. 2018 Santa Maria Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> >

NASCIMENTO, Sylvia Fernanda. PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: A INCLUSÃO COMO FOCO DE REFLEXÃO. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S891-S905, abr./jun. 2014.

PEDRINELLI, V. J. Possibilidades na diferença: o processo de inclusão, de todos nós. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Revista Integração**, ano 14, Ed. Especial, 2002.

RIBEIRO, Thiago; CASA, Gabriela Mesa. **A Educação Especial no Brasil: legislação e breve contexto histórico**. Revista Professare, Caçador, v. 7, n. 3, p. 34-46, 2018.

RIGOLETTI, Vanessa Calciolari; DELIBERATO, Débora. Mediações pedagógicas com alunos com deficiência e necessidade complexa de comunicação: percepção dos professores. **Revista Educação Especial** | v. 33 | 2020 – Santa Maria Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> >

RODRIGUES, Olga M. P. R. CAPELLINI, Vera L. M. F. SANTOS, Danielle A. N. Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. Disponível em: [Portal educação: Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade](#). Acesso em: Acesso em: 01 mar. 2022.

SCHLIEMANN, André; ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. Educação Física Inclusiva e Autismo: perspectivas de pais, alunos, professores e seus desafios. **Rev Brasileira Educação Física e Esporte**, (São Paulo) 2020.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva; SIQUARA, Zelinda Orlandi; CHICON, José Francisco. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Publicado pela Elsevier Editora Ltda. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.08.004> >

VENTURINI, O.R.G., RODRIGUES, M.B., MATOS, G.D., ZANELA, L.A., JÚNIOR, P.L.R., PAULA, R.R.G., CUNHA, S.A., FILHO, M.L.M. A importância da inclusão nas aulas de Educação Física escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 15, nº 147, 2010.

VASCONCELLOS, Alice Sonaglio; FINOQUETTO, Leila Cristiane; MACHADO, Roseli Belmonte; FREITAS, Débora Duarte. INCLUSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE: REFLEXÕES SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS

EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 835-848, jul./set. de 2016.

WINNICK. J.P. **Educação Física e Esportes Adaptados**. 3 ed. Barueri - SP: Manole, 2004.

WALTER, Lizete Wasem; HARNISCH, Gabriela Simone; BORELLA, Douglas Roberto. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ENVOLVENDO ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

Movimento, Porto Alegre, v. 26, e 26020, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.97282>