



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE  
NACIONAL - PROFEI**

**MOISÉS HORUS ANDRADE SOUSA**

**PERFIL E PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FRENTE À  
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES  
DE TRABALHO**

**CAMPINA GRANDE  
2024**

**MOISÉS HORUS ANDRADE SOUSA**

**PERFIL E PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FRENTE À  
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES  
DE TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

**Área de concentração:** Educação Inclusiva

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline dos Santos de Maman.

CAMPINA GRANDE  
2024

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S725p Sousa, Moisés Horus Andrade.

Perfil e percepção dos professores de educação física, frente à educação especial na perspectiva inclusiva: formação e condições de trabalho [manuscrito] / Moisés Horus Andrade Sousa. - 2024.

175 f. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2024.

"Orientação : Prof. Dra. Aline dos Santos de Maman, Departamento de Biologia - CCBS".

1. Deficiência. 2. Formação continuada. 3. Condições de trabalho. 4. Educação física. I. Título

21. ed. CDD 371.9

## MOISÉS HORUS ANDRADE SOUSA

### PERFIL E PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FRENTE À EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Dissertação apresentada à  
Coordenação do Curso de Mestrado  
Profissional em Educação Inclusiva em Rede  
Nacional - Profei da Universidade Estadual  
da Paraíba, como requisito parcial à obtenção  
do título de Mestre em Educação Inclusiva  
em Rede Nacional – PROFEI.

Linha de Pesquisa: Educação Especial na  
Perspectiva da Educação Inclusiva.

Aprovada em: 29/10/2024.

#### BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- **Munique Massaro** (\*\*\*.572.478-\*\*), em **07/12/2024 09:35:05** com chave **af948d5ab49711efb64f1a7cc27eb1f9**.
- **Eduardo Gomes Onofre** (\*\*\*.833.914-\*\*), em **09/12/2024 11:16:51** com chave **3c14e97cb63811ef805206adb0a3afce**.
- **Aline dos Santos de Maman** (\*\*\*.945.435-\*\*), em **09/12/2024 15:00:36** com chave **7e1c82acb65711ef83711a7cc27eb1f9**.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QrCode ao lado ou acesse [https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar\\_documento/](https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/) e informe os dados a seguir.

**Tipo de Documento:** Folha de Aprovação do Projeto Final

**Data da Emissão:** 19/12/2024

**Código de Autenticação:** 2362f3



## AGRADECIMENTOS

A Deus, por nunca ter soltado as minhas mãos, por me guardar e proteger, por ter me dado forças e sabedoria, por me amparar em meio a diversas dificuldades e ser a razão da minha existência.

A minha mãe, Tânia Maria de Andrade, por ser a base do homem que sou, por sempre ter me proporcionado os estudos, por ser a minha maior inspiração e conselheira.

A minha esposa, companheira e amiga, Viviane dos Santos Sousa, que em todos os momentos sempre esteve ao meu lado, me apoiando e incentivando, torcendo por mim, não me deixando desanimar, sendo a minha fortaleza.

Aos meus irmãos e familiares, pelo apoio, principalmente pelas palavras de motivação.

Aos meus amigos, que distante ou próximo, sempre me incentivaram.

A minha orientadora, Aline dos Santos de Maman, por toda a ajuda, apoio, compreensão e confiança. Por ter me dado a oportunidade de concretizar mais um sonho.

A todos os professores que colaboraram com a minha formação.

Ao Profei pela oportunidade.

*“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades. Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”*

*Paulo Freire*

## RESUMO

A educação inclusiva tem sido um desafio no contexto educacional brasileiro, tanto pela fragilidade na implementação e efetivação das Políticas Públicas Inclusivas, quanto pelas condições de trabalho dos profissionais que lidam com essa realidade, pela falta de formações continuadas, no trato do aperfeiçoamento profissional, assim como pela ausência de recursos e estruturas adequadas. O ensino da Educação Física, principalmente no contexto das escolas públicas brasileiras, tem sido bastante desafiador, pois a falta de infraestrutura e recursos pedagógicos fazem dos professores verdadeiros “malabaristas”, que constantemente adaptam suas aulas para possibilitar aos estudantes a vivência da teoria com a prática. A pesquisa teve como objetivo geral, identificar os desafios da Educação especial na perspectiva Inclusiva com base na percepção dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio na Rede Pública de João Pessoa – PB. A pesquisa se caracterizou como qualitativa, quantitativa, descritiva e exploratória e utilizou de técnicas de levantamento bibliográfico, documental e aplicação de questionário. Para a análise dos dados qualitativos, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo Temática. Em relação aos dados quantitativos, foram empregadas técnicas de tabulação numéricas, com estatística simples e descrição das causas dos dados obtidos. Em relação aos resultados, considera-se que um dos gargalos se encontra na formação inicial e, posteriormente, na formação continuada. Observa-se que os currículos ainda são superficiais sobre a temática da educação especial na perspectiva inclusiva. As formações continuadas, quando ofertadas pelo Estado, normalmente abordam a temática da educação especial e da educação inclusiva de forma generalizada, o que resulta em uma incompatibilidade com área específica do profissional de Educação Física. Vale destacar que o estudo identificou nas narrativas dos professores, a falta de estrutura nas escolas, a ausência de acessibilidade, de recursos e materiais, sendo essas carências reflexo de um Estado fragilizado e excludente no ponto de vista educacional.

**Palavras-chave:** Deficiência; Formação Continuada; Condições de Trabalho; Educação Física.

## ABSTRACT

Inclusive education has been a challenge in the Brazilian educational context, due to both the weakness in implementing and enforcing Inclusive Public Policies and the working conditions of professionals dealing with this reality, including the lack of ongoing training for professional development, as well as the absence of adequate resources and infrastructure. Physical Education teaching, especially in the context of Brazilian public schools, has been particularly challenging, as the lack of infrastructure and educational resources makes teachers true "jugglers," constantly adapting their lessons to enable students to experience theory alongside practice. The general objective of this research was to identify the challenges of Special Education from an Inclusive perspective based on the perceptions of Physical Education teachers working at the high school level in the Public School Network in João Pessoa, PB. The research was characterized as qualitative, quantitative, descriptive, and exploratory, utilizing bibliographic surveys, document analysis, and questionnaires. For the qualitative data analysis, the Thematic Content Analysis technique was used. Regarding quantitative data, numerical tabulation techniques were employed, with simple statistics and a description of the causes of the obtained data. In terms of results, one of the bottlenecks is found in initial training and, subsequently, in continuing education. It was observed that curricula still provide only a superficial approach to the topic of special education from an inclusive perspective. The continuing education programs, when offered by the State, typically address special education and inclusive education in a generalized manner, leading to an incompatibility with the specific area of the Physical Education professional. It is noteworthy that the study identified in the teachers' narratives a lack of school infrastructure, accessibility, resources, and materials, which reflect a weakened and exclusionary State from an educational perspective.

**Keywords:** Disability; Continuing Education; Working Conditions; Physical Education.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>AC</b>	Análise de Conteúdo
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>CNE/CEB</b>	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>Libras</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PB</b>	Paraíba
<b>PDE</b>	Pano de Desenvolvimento da Educação
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>Profei</b>	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
<b>ProUni</b>	Programa Universitário para todos
<b>SEE-PB</b>	Secretaria de Educação do Estado da Paraíba
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UEPB</b>	Universidade Estadual da Paraíba
<b>UERJ</b>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Etapas dos procedimentos e técnicas utilizadas na pesquisa.....	44
Figura 2 –	Mapa de localização da área de estudo.....	47
Figura 3 –	Mapa de localização das zonas de João Pessoa.....	48
Figura 4 –	Plano de carreira em escolas regulares T30 (salário bruto).....	60
Figura 5 –	Plano de carreira em escolas integrais T40 (salário bruto).....	60

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Gênero, Identidade étnico-racial.....	52
Tabela 2 – Formação Superior e Pós-Graduação.....	53
Tabela 3 – Conhecimentos que você considera insuficiente em sua formação.....	55
Tabela 4 – Opiniões dos professores sobre sua formação inicial e continuada.....	56
Tabela 5 – Faixa etária, tipo de vínculo empregatício, tempo de serviço, faixa salarial líquida e jornada de trabalho.....	59
Tabela 6 – Papel do Professor de Educação Física frente a inclusão.....	61
Tabela 7 – Desafios e sentimentos, frente a Educação Inclusiva.....	63
Tabela 8 – Sugestão para a melhoria das aulas de Educação Física, voltado para às pessoas com deficiência.....	67
Tabela 9 – Você acredita no processo de inclusão dos alunos com deficiência nas Escolas do Ensino Público da Rede Estadual da PB.....	69

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 OBJETIVOS .....</b>	<b>14</b>
2.1 Objetivo geral .....	14
2.2 Objetivos específicos .....	14
<b>3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL .....</b>	<b>15</b>
<b>4 PROCESSO INCLUSIVO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA.....</b>	<b>40</b>
<b>5 MATERIAIS E MÉTODOS .....</b>	<b>44</b>
5.1 Caracterização da pesquisa .....	44
5.2 Área de estudo e sujeitos da pesquisa .....	46
5.3 Amostragem e as questões éticas da pesquisa .....	47
5.4 Instrumentos e Procedimentos de coleta de dados .....	48
5.5 Técnicas para análise e interpretação dos dados.....	50
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>52</b>
6.1 Formação profissional inicial e continuada.....	53
6.2 Vínculo empregatício e faixa salarial .....	58
6.3 Condições de trabalhado dos professores de Educação Física, frente a Educação Especial e Inclusiva .....	61
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>71</b>
<b>8 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>76</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>87</b>
Anexo A – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UEPB .....	88
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>90</b>
Apêndice A – Questionário da Pesquisa.....	91
Apêndice B – Guia Didático de Práticas de Educação Física Escolar para Pessoas com Deficiência .....	99

## 1 INTRODUÇÃO

Antes de discorrer sobre a dissertação, cabe ressaltar a motivação por trás da minha escolha em trabalhar com a referida linha de pesquisa, Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. De início, gostaria de mencionar que sou pessoa com deficiência, no qual possuo visão monocular, uma condição congênita, classificada pelo código H54.4, sendo esse o código da classificação internacional de doenças.

Desta forma, vivenciei como estudante de escola pública e continuo vivenciando enquanto professor de Educação Física, as fragilidades da educação especial e da educação inclusiva diante os desafios no chão da escola, sejam esses por falta de recursos estruturais e pedagógicos, como também pela ineficiência de formações continuadas, providas exclusivamente pelo Estado da Paraíba (PB), nas áreas específicas de atuação dos profissionais de educação.

Durante meu trajeto de estudante enfrentei algumas dificuldades, seja pelo simples fato de buscar enxergar a escrita no quadro da sala de aula, tendo que me sentar mais próximo da lousa, como participar de práticas que envolvessem a percepção sensorial visual, o que devido a minha deficiência tornava mais difícil o meu envolvimento, porém era algo que na medida do possível buscava me adaptar. Atualmente, enquanto professor, consigo compreender essas dificuldades sob outra perspectiva. Percebo que, muitas vezes, os problemas no ambiente educacional simplesmente existem por uma falta de responsabilidade e compromisso do Estado com suas obrigações, onde esse finge não enxergar a realidade das escolas.

Inúmeras vezes, enquanto professor, gostaria de entregar uma prática pedagógica satisfatória, onde fosse possível englobar todos os estudantes de forma igualitária. No entanto, devido a algumas circunstâncias que não dependem exclusivamente de mim, essa aplicabilidade acaba se tornando inviável e, como consequência, a aprendizagem de alguns estudantes passa a ser comprometida, pois sem condições adequadas de trabalho não é possível desenvolver determinadas práticas de forma segura e apropriada.

“A educação especial está [...] baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação de serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam” (Mazzotta, 1982, p. 10).

Deste modo, tratar da educação especial na perspectiva da educação inclusiva torna-se algo bastante desafiador, pois é necessário que o poder público garanta as condições de acesso infraestrutural, visando a eliminação de barreiras arquitetônica, bem como proporcionar recursos pedagógicos que valorizem de forma igualitária a aprendizagem de todos os

estudantes, além da disponibilidade de uma equipe de apoio/suporte (monitores, cuidadores, intérpretes, entre outros), e não menos importante, ofertar formações continuadas para o trato do aperfeiçoamento dos seus profissionais. Sem essas condições, torna-se difícil a aplicabilidade de uma educação inclusiva.

A educação inclusiva significa proporcionar a todos, vivências num mesmo contexto escolar. Constitui não negar as dificuldades, mas sim compreender que as diferenças fazem parte da diversidade e não dos problemas.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. (Carvalho, 2005, p. 5).

Segundo Neri (2003), a Educação Inclusiva não se refere apenas à colocação de estudantes no mesmo ambiente de aula, mas sim na criação de um local onde pessoas com e sem deficiência possam estudar, conviver, lidar com as diversidades e olhar para as diferenças, atribuindo-lhes um significado, um sentido.

O ensino da Educação Física, principalmente no contexto das escolas públicas brasileiras, tem sido bastante desafiador, pois a falta de infraestrutura e recursos pedagógicos fazem dos professores verdadeiros “malabaristas”, que constantemente adaptam suas aulas para possibilitar aos estudantes a vivência da teoria com a prática.

A área da Educação Física, devido às suas peculiaridades (espaço de aula, materiais pedagógicos e dinâmica da aula) talvez seja uma das mais afetadas pela dificuldade em ofertar condições mínimas para o professor. Isso ocorre basicamente pela necessidade de grandes espaços de aula (quadras, ginásios, pátios) e materiais pedagógicos diferenciados das demais disciplinas, o que também possui um custo diferenciado para as escolas e sistemas de ensino. Além disso, existem as questões comuns a todas as disciplinas relativas às condições de trabalho, como remuneração, plano de carreira e aspectos organizacionais da escola. (Triani e Calderano, 2015, p. 604).

Fazendo um recorte para este estudo, ressalta-se que essa realidade vem sendo vivenciada no chão das escolas públicas de João Pessoa na PB, principalmente nas escolas do ensino médio e, quando se fala em educação especial na perspectiva da educação inclusiva, essa situação se torna mais complexa e delicada. De acordo com Anjos *et al.* (2013) e Falkenbach *et al.* (2007), percebe-se que a ausência de espaços e recursos adequados influenciam na prática pedagógica do professor e acabam por se constituir como elementos que geram insegurança e medo, quando se tem estudantes com deficiência.

Lidar com estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física também possibilita levantar reflexões acerca de estereótipos do culto ao corpo. Civilizações antigas, a exemplo da Grécia, consolidavam a ideia da harmonia entre o corpo e a alma, onde os sujeitos que possuíam um bom desenvolvimento dos seus tónus musculares se encontravam mais próximo de suas divindades.

Ainda hoje, porém em uma perspectiva direcionada a um viés da corpolatria, alguns seguimentos de atuação da área da Educação Física carregam consigo essa valorização exacerbada da estética corporal, onde os corpos que não se encaixam nos padrões estéticos predeterminados culturalmente, por sua vez, acabam que se sentindo excluídos, e geralmente, as pessoas com deficiência são os que não se enquadram nesses padrões.

Atualmente temos a mídia como o “agente difusor do culto ao corpo como tendência de comportamento” (Castro, 2003, p.18). No Brasil, a mídia televisiva, revistas e principalmente as redes sociais, são excessivamente influentes na construção e reforço do imaginário coletivo, “dotada de sentido e significados que é construído e (re)construído através de um discurso produzido pela mídia e reforçado por interesses econômicos do mercado da beleza e boa forma” (Knopp, 2008, p. 02). Portanto, é importante que o ambiente educacional seja um espaço de reflexão, acolhimento e de inclusão, que ressalte nossas potencialidades, assim como também permita identificarmos nossas fragilidades, de tal forma a possibilitar o nosso desenvolvimento, mostrando-nos como sujeitos dotados de especificidades individuais, onde lidar com o diferente é natural.

Assim sendo, apresentamos a seguinte problemática da pesquisa: qual é o perfil e as percepções dos professores de Educação Física, em relação à educação especial na perspectiva inclusiva, das escolas da Rede Estadual com a oferta do Ensino Médio no Município de João Pessoa - PB, considerando sua formação em nível de graduação e pós-graduação, bem como infraestrutura e recursos pedagógicos disponíveis nos estabelecimentos de ensino onde estes estão alocados?

Onde para tal, o trabalho foi estruturado e desenvolvido em três etapas: sendo a sua primeira etapa o planejamento, que consistiu na realização dos levantamentos dos documentos e estudos acerca da linha temática da pesquisa, nessa etapa também foi elaborado o instrumento de coleta de dados (apêndice A), além da submissão do trabalho no comitê de ética em pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Já na segunda etapa, tivemos a aplicação do instrumento de coleta de dados com os professores de Educação Física que lecionam no ensino médio nas escolas públicas de João Pessoa - PB, e por fim em sua terceira etapa, a partir das respostas obtidas no instrumento de coleta, foi realizado a análise dos dados coletados.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo geral**

A pesquisa teve como objetivo geral: identificar os desafios da Educação especial na perspectiva Inclusiva com base na percepção dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio na Rede Pública de João Pessoa – PB.

### **2.2 Objetivos específicos**

Foi proposto pelo estudo os seguintes objetivos específicos: (a) identificar a formação em nível de graduação e pós-graduação dos professores de Educação Física; (b) analisar as condições de trabalho dos professores de Educação Física a partir dos seus relatos pessoais, acerca da infraestrutura, recursos pedagógicos e formações continuadas que lhes são ofertados; e (c) contribuir para possíveis melhorias na prática docente da Educação Física Especial frente a inclusão, por meio da divulgação dos dados obtidos e da produção de um manual de práticas de Educação Física voltadas para pessoas com deficiência.

### 3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A história da Educação Especial e da Educação Inclusiva brasileira, foi marcada por diversos momentos e épocas diferentes, desde quando o Brasil era apenas povoado pelos seus povos originários, nos quais os indivíduos que possuíam alguma condição de deficiência eram abandonados ou eliminados. Silva (2008) aponta que os primeiros registros sobre as pessoas com deficiência datam do início da colonização portuguesa no Brasil, quando os portugueses, ao explorarem as terras brasileiras, não se deparavam com pessoas com deficiência. Desta forma, interpretava-se que, as crianças nascidas nos povoados, que possuíam indício de algum tipo de deficiência, eram prontamente sacrificadas, de acordo com as crenças e costumes dos nativos que habitavam o Brasil.

Ricardo *et al.* (2018) apontam que, com a chegada da colonização ibérica da América do Sul, no século XVI, um novo modelo de interpretação do indivíduo com deficiência foi se criando, por influência em especial dos moldes do catolicismo. Um novo humanismo, trazendo um olhar ético e sócio moral, dando um novo sentido a pessoa com deficiência. Aqui já era possível ver pessoas em condição de deficiência em meio aos membros da sociedade. Toda via, a Igreja cristã perpetuava a ideia de que o ser humano era a perfeição do criador, sendo a imagem e semelhança de Deus. Assim, as pessoas com deficiência eram tidas como impuros e por vezes eram consideradas como o próprio pecado ou até mesmo o fruto dele, em outras palavras, eram vistas como pessoas sem ligação com o divino.

Ainda para Ricardo *et al.* (2018), no período imperial, após a independência do Brasil, criou-se diversas instituições especiais, destacando-se o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, e o Instituto dos Surdos–mudos, em 1887. Apesar da iniciativa, os atendimentos às pessoas com deficiência não atendiam as principais demandas da população, pois as pessoas com deficiência ainda não eram compreendidas em sua totalidade. A discriminação e a segregação ainda se manifestavam. A pessoa com deficiência era segregada e colocada em isolamento nas instituições residenciais especiais.

Mazzotta (1995) afirma que até o século XVIII o entendimento a respeito da pessoa com deficiência era basicamente ligado ao misticismo. Foi basicamente no século XX que passaram a desenvolver o processo de integração das pessoas com deficiência incorporadas às instituições públicas, nos sistemas de ensino público regular.

O paradigma da segregação das pessoas com deficiência passou a ser reavaliado apenas na segunda metade do século XX e no início do século XXI, sendo considerado algo contemporâneo. Em 1930, durante os movimentos da Escola Nova, a Psicologia foi introduzida

na Educação, incluindo a aplicação de testes de inteligência para identificar condições de deficiência intelectual, como apontam Ricardo *et al.* (2018).

No final dos anos 50 e início dos anos 60, podemos observar a incorporação da Educação Especial na Política Educacional brasileira. Já na Constituição Federal de 1988, percebe-se um avanço significativo nesse cenário, este documento auxilia a Educação escolar da pessoa com deficiência, estabelecendo como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana, como mostra-nos Mazzota (1995). Neste ainda se destaca a importância de promover o bem-estar de todos, sem nenhum tipo de discriminação.

A Lei Nº 9.394 referente as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no seu artigo 58º afirma que a Educação Especial, “é a modalidade de Educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, p. 26).

Desta forma, ao falarmos sobre a trajetória da Educação Especial e Inclusiva no Brasil é inevitável mencionarmos as conquistas que estas alcançaram ao longo do tempo, resultados de lutas intensas em prol daqueles que possuíam algum tipo de limitação, e que por sua vez, eram marginalizadas pela a sociedade ou até mesmo excluídas e eliminadas. Dito isto, a seguir serão apresentados alguns pontos históricos da Educação Especial e Inclusiva do Brasil.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundada no Rio de Janeiro em 1854, tinha por atribuição ministrar o ensino primário, profissional, musical, educação moral e religioso, ofícios fabris, além de alguns ramos secundários. O instituto foi pioneiro no Brasil em adotar o método Braille. O currículo do Imperial Instituto dos Menino Cegos se dividia em três eixos: o ensino intelectual, referente aos conhecimentos elementares presentes em todos os estabelecimentos de Educação; o ensino de música instrumental, como afinação de pianos, ensino de instrumentos de cordas, percussão e sopro; e o ensino tecnológico, ofertado em regime de internato, utilizando o Sistema Braille, como asseguram Leão e Sofiato (2019).

A duração do curso oferecido pelo Imperial Instituto, era compreendida em oito anos, havendo a possibilidade de prorrogação de mais dois anos, justamente para aqueles que por ventura não se achavam suficientemente habilitados. Sua composição estava dividida em curso primário e curso secundário.

Curso Primário: Leitura, escrita, noções de gramática portuguesa, religião: história sagrada, dogma, moral e culto; aritmética prática: numeração falada e escrita, tabuada, quatro operações, sobre números, inteiros, frações, ordinais e decimais e noções de sistema métrico. Estas matérias são dadas nos três primeiros anos. Curso Secundário: Gramática Portuguesa, Língua Francesa, História Antiga, média, moderna e especialmente a do Brasil, Geografia física e política, Cosmografia, Religião: evangelho explicado; aritmética teórica e prática, curso completo; Álgebra: até as

equações de segundo grau; geometria: plana e no espaço, noções de física química e história natural. Este curso sai do quarto ao oitavo ano (Imperial Instituto dos Meninos Cegos, 1884, fl. s/n).

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos estabeleceu bases para Educação dos cegos no Brasil, toda via apesar de proporcionar ao seu alunado uma autonomia e desenvolvimento intelectual, ainda prosseguia perpetuando uma prática de caráter asilar, assumido por suas práticas ao longo da história.

Para Zeni (2005), essa implicação de ser uma instituição que remetia uma espécie de asilo, expressava-se não só pela marginalização advinda da deficiência, mas pelo fato da maioria dos seus alunados serem provenientes de classes subalternas, o que dava uma certa condição de inferioridade, ocasionando rejeições por parte dos pais mais abastados em matricular os seus filhos cegos na instituição. Em via de regra, a Educação das pessoas pobres deveria ser direcionada a formação de ofícios honestos e não para serem sábios (currículo utilitário). Para Penna, (2008, p. 130) “esta distinção seria tida como uma regra e a sua transgressão geraria uma mistura iníqua ou um amálgama monstruoso (pobres e ricos recebendo a mesma instrução)”.

Segundo Leão e Sofiato (2019), também havia para com os seus estudantes a impossibilidade de seguir carreira em outra instituição, uma vez que, apesar do Imperial Instituto dos Meninos Cegos apresentar a obtenção de um título socialmente reconhecido, os seus currículos obtidos só lhes serviam nos limites do muro da escola, em outras palavras, podemos dizer, que esta caracterizava-se como uma instituição de caridade, legitimando a sua condição passiva que foi reforçado por muitas décadas.

Era notório essa divergência, entre o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e as escolas cujos alunos eram provenientes da elite, a exemplo o Colégio Pedro II, que contavam com um currículo erudito de caráter humanístico e científico, onde após a conclusão do ensino secundário, geralmente estes ocupavam cargos político-administrativos, ou até mesmo ingressavam em cursos superiores. Exemplo da histórica desigualdade social contida nas relações educacionais institucionais, como afirmam Leão e Sofiato (2019).

Em 1857, a Educação formal de surdos no Brasil se principiou, através do Imperial Instituto dos Meninos Surdos Mudos, onde este possuía como finalidade proporcionar para pessoas surdas o ensino da Educação moral, intelectual e religiosa. “Teve a data considerada de sua fundação, 26 de setembro de 1857, dia da promulgação da lei n. 839, por ter esta concedido subvenção anual e pensões aos alunos surdos pobres” (Brasil, 1857, p. 70).

A fundação dessa instituição deu-se através da iniciativa do professor francês E. Huet, surdo de nascença. E. Huet havia se formado no renomado instituto nacional de Paris, e este trazia consigo a experiência de ter dirigido e lecionado o Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, na França, o que lhe habilitou e levou a cabo o projeto de estabelecer a primeira instituição destinada à Educação dos surdos no Brasil, na época com a total anuência do imperador D. Pedro II. Devido a sua bagagem acadêmica, o professor E. Huet não teve dificuldades em obter a aprovação imperial para a criação da instituição aqui no Brasil, como evidenciam Santos e Sofiato (2020).

Conforme Sofiato (2018), desde a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Surdos Mudos, foi delineada uma matriz curricular a ser trabalhada, onde tínhamos disciplinas de diferentes áreas do conhecimento, a exemplo da língua portuguesa, aritmética, geografia e história do Brasil, escrituração mercantil, doutrina cristã e linguagem articulada e leitura dos lábios, para aqueles que tivessem aptidão. Assumidamente oralista, o Imperial Instituto prezava pelo desenvolvimento da linguagem oral dos estudantes, através da oferta do ensino da articulação artificial e da leitura labial. As disciplinas oferecidas não possuíam distinção de gênero, eram ensinadas tanto para os meninos como para as meninas.

Segundo Sacristán (1998), pode-se afirmar que a língua que os surdos usavam, chamada na época de linguagem dos surdos-mudos, e posteriormente em língua de sinais, não se apresentava de forma oficial no currículo prescrito da instituição, mas ela encontrava-se presente em alguma medida, nos processos pedagógicos, nos denominados currículos ocultos. É interessante compreender que, apesar dessa não estar contida na sua matriz curricular, era entendida como um requisito importante para aqueles que decidiam atuar na Educação de surdos. Ou seja, temos um indício de que a “língua de sinais” transpassava as relações estabelecidas na instituição, sendo essa, muito provavelmente, uma forma de comunicação.

O Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos, desde a sua fundação foi considerado como uma instituição de cunho educacional e não como um abrigo ou entidade assistencial, embora esta não tenha conseguido de imediato atingir esse ideário, mas ao longo de sua história é inegável que o instituto passou a contribuir com o processo educacional de pessoas surdas no Brasil, sendo considerada a entidade pioneira de ensino para surdos.

Em 1926, foi fundada a Associação Pestalozzi no estado do Rio Grande do Norte, onde teve como inspiração os trabalhos do pedagogo Johann Heinrich Pestalozzi, no qual acreditava que a universalização da Educação, ou seja, Educação sem restrição de acesso, seria o ponto de partida para a solução dos problemas sociais, como aponta Teixeira *et al.* (2019).

Segundo Soëtard (2010, p. 35), “as ideias de Pestalozzi marcam uma vertente da pedagogia tradicional denominada pedagogia intuitiva, cujas bases são os sentidos por meio dos quais se estrutura toda a vida mental”.

A base do método intuitivo é a ‘lição das coisas’, acompanhada de exercícios de linguagem para se chegar às ideias claras. O método da ‘lição das coisas’ se caracteriza por oferecer dados sensíveis à observação, indo do particular ao geral, do concreto experienciado ao racional, chegando por esse caminho aos conceitos abstratos (Zanatta 2005, p. 170).

Deste modo, a ‘lição das coisas’ está intrinsecamente ligada às experiências que construirão posteriormente um conceito, um conhecimento; não à simples abstração. De acordo com Mesquida (2016), o método de ensino/aprendizagem de Pestalozzi, tinha como finalidade conduzir a criança, o homem, à verdade. Todas as ações didático-pedagógicas do seu método, conduziam a um único objetivo, a saber, a verdade.

Assim, ancorado nessas ideias, que a Associação Pestalozzi passou a ofertar o atendimento para pessoas com deficiência mental e intelectual, utilizando da sensibilização dos que buscavam lutar por essa inclusão. Porém, os trabalhos iniciais eram em sua totalidade voltados para o campo do assistencialismo, devido à falta de apoio do poder público, conforme aponta Pessoa (2019).

Em 1932, com a presença da pedagoga e psicóloga russa, Helena Antipoff, Associação Pestalozzi foi ganhando força e reconhecimento. Helena Antipoff fundou a Associação Pestalozzi de Belo Horizonte, em parceria com o Estado de Minas Gerais, no qual ficou responsável em construir um prédio, em um dos seus terrenos doados pela Associação.

Em entrevista ao Estado de Minas, em 26 de outubro de 1934, Helena Antipoff apresentou as atividades do Instituto que possuía um consultório para crianças deficientes, classes especiais para Educação e tratamento de crianças “deficientes”, cursos especiais sobre “anormais”, pesquisas científicas sobre as causas e tratamento dos “anormais”, centro de informação e estatística relativas aos “excepcionais”, redação de revistas e publicações, centro de Educação e propaganda eugênica, centro de orientação profissional de deficientes, assistência à infância “excepcional” e socialmente abandonada (Rafante e Lopes 2009, p. 10).

Helena Antipoff foi a primeira pessoa a utilizar o termo “excepcional”, ao se referir a deficiência mental e retardo mental, que até então eram empregadas para se referir as pessoas com deficiência intelectual.

Desde o início das atividades do Associação Pestalozzi, a matriz curricular contava com as matérias escolares e exercícios de ortopedia mental, ensino de trabalhos manuais, oficinas de cunho técnico-profissional, além do ensino de trabalho doméstico, sendo este último “provocado pela necessidade, pois o Instituto Pestalozzi não contava, entre seu pessoal, nenhum servente para limpeza da casa e outros serviços caseiros” (Antipoff *et al.*, 1958, p. 22).

Em 1954, um dos trabalhos de Helena Antipoff foi a criação do primeiro atendimento educacional especializado para as pessoas com superdotação. Helena foi uma das grandes responsáveis pela expansão do movimento Pestalozziano no país. Depois da fundação da Associação de Belo Horizonte, tivemos o surgimento das associações do Rio de Janeiro, São Paulo, Fortaleza/CE e Resende/RJ. Atualmente, se encontra presente em 20 estados brasileiros (Pessoa, 2019).

Vale salientar a influência que a Educação Especial no Brasil teve através das atividades realizadas pelas Associações Pestalozzianas, desde um simples acolhimento de assistencialismo, como vimos em sua fundação em 1926, até no importante papel didático-pedagógico que estas desenvolveram e que ainda desenvolvem.

Em 1954, alinhando com os pensamentos Helena Antipoff, no Rio de Janeiro, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Brasil, a partir das necessidades de atendimento especializado voltado para as pessoas com deficiência.

[...] No dia 11 de dezembro de 1954, foi fundada, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Dentre seus fundadores, conforme artigo publicado na revista Mensagem da APAE, ano 6, n. 16, estavam os seguintes nomes: Ercília Braga Carvalho, Acyr Guimarães Fonseca, Henry Hoyer, Armando Lameira Filho, Juraci Lameira e Alda Neves da Rocha Maia. Juntamente com outros pais interessados, este grupo teve o apoio, estímulo e orientação do casal norte-americano Beatrice e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children (NARC) organização fundada em 1950 nos Estados Unidos. Uma vez criada, a APAE do Rio de Janeiro teve como seu primeiro presidente o Almirante Henry Broadbent Hoyer. Com o apoio do governo Federal, através do Presidente Castelo Branco, foi adquirido um prédio, com boa área de terreno, a Rua Bom Pastor, onde se encontra a sede da APAE (Mazzotta, 1995, p. 49).

Dá em diante, o movimento Apaeano começa a ser difundido no Brasil, promovendo o desenvolvimento integral das pessoas com deficiência, permitindo-lhes o direito à cidadania, à educação, ao esporte, à saúde, ao lazer, ao treinamento profissional e a comunicação alternativa, perpassando o conceito da inclusão.

As APAEs passam a ser organizadas como instituições filantrópicas, de caráter assistencial, cultural e educacional. Com as criações das APAEs no Brasil, percebe-se uma mudança no atendimento educacional, com isto, os poderes legislativos e executivos foram estimulados a elaborar e aplicar leis mais direcionadas na resolução das demandas das Pessoas com deficiência (APAE Brasil, 2018).

As APAEs são regidas atualmente por uma Federação Nacional de Pais e Amigos do Excepcional, trata-se de uma organização sem fins lucrativos, reconhecida como utilidade Pública Federal, tendo como filiadas 2.200 instituições em todo o Brasil e 25 Federações,

promovendo e articulando ações em defesa dos direitos das pessoas com deficiência (APAE Brasil, 2024).

Como já visto, necessitava-se no Brasil de políticas públicas voltadas para o atendimento da população com deficiência e foi diante dessa realidade que surgiram famílias comprometidas em lutar por melhores condições e direitos para os seus parentes que possuíam deficiência intelectual, mental ou até mesmo múltipla.

No início da década de 60, tivemos a primeira elaboração do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 74.024/61, no qual tinha como objetivo, estabelecer uma Educação igualitária para todos, tendo como pressuposto referenciais iluministas, onde o sucesso educacional estava atrelado as conjecturas democráticas, fortalecendo essas prerrogativas no ideário social brasileiro.

A promulgação da LDBEN 74.024/61, apresentou pela primeira vez uma ação inclusiva do poder público, no que diz respeito a Educação Especial. As iniciativas privadas que prestavam serviços de assistencialismo e de cunho educacional para as pessoas com deficiência, depois da implementação dessa lei, passaram de certa forma a serem integradas ao sistema geral de ensino.

#### TÍTULO X - Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de Educação, e relativa à Educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961, p.11-12).

No ano de 1964, com a intervenção do Governo Militar, surge a ideologia voltada a segurança nacional, propagando que a Educação de 1961, tão desejada e efetivada, era de cunho exclusivamente assistencialista e de caráter excessivamente politizado.

Ancorada no pensamento tecnocrata, nesse período a Educação teve como vertente a formação do indivíduo para a produtividade do mercado econômico, ou seja, a modernização autoritária das relações de produção capitalistas, conforme a concepção economicista de Educação.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico (Saviani, 2013, p. 381).

Com isso, em 1971, entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5.692/1971 no qual Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Na época, a LDB 5.692/71, foi saudada como a panaceia, a remediação dos males da Educação brasileira. A “nova” reforma

educacional implantada, atendia ao chamado de construção de um “projeto nacional”, onde através desta seria possível alavancar o desenvolvimento do Brasil – “Potência” (Saviani, 1987).

No tocante a pessoa com deficiência, a Lei 5.962/71, traz em seu art. 9º:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, p. 05).

Apesar de começar a se firmar o discurso sobre a Educação Especial, ainda era possível perceber que, na LDB 5.692/71, os sistemas de ensino não eram capazes de atender às necessidades educacionais, apenas reforçavam o encaminhamento dos alunos com deficiência e superdotados para classes e escolas de tratamentos especiais.

Ainda em meados dos anos 70, temos o surgimento de um órgão central de direção superior, ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Centro Nacional de Educação Especial, no qual era o responsável pelo gerenciamento da Educação Especial no Brasil. O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi instituído pelo Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973, este possuía autonomia financeira e administrativa, tendo como finalidade a promoção, expansão e melhoria do atendimento às pessoas com deficiências visuais, auditivos, físicos, mentais, múltiplos; alunos com problemas de comportamento e superdotados aqui no Brasil.

Tratava-se do primeiro órgão de competência nacional destinado ao atendimento desse público mais abrangente:

Art. 1º Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.

Parágrafo único. O CENESP gozará de autonomia administrativa e financeira, sendo as suas atividades supervisionadas pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2º O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de Educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (Brasil, 1973, p. 01).

Ainda nesse período, não tínhamos uma política pública de acesso universal a Educação, carregávamos ainda as concepções de políticas de ensino especiais para a Educação das pessoas com deficiência. O aluno com superdotação até tinha o acesso ao ensino regular, porém este

não recebia um atendimento especializado, no qual levasse em consideração as suas individualidades.

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, é estabelecido a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. É reconhecido o atendimento às pessoas com deficiência na Rede de Ensino Regular, assim como é garantido o direito ao Atendimento Educacional Especializado, para aqueles que tenham essa necessidade, onde até então, historicamente, tínhamos apenas ações isoladas de menor escala. A Constituição Federal do Brasil (1988, p. 94-95), define os direitos aos alunos:

Art. 205. A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Inciso I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: Inciso III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, p. 94-95).

A Constituição ainda, atribui a responsabilização ao poder público pelo descumprimento da lei, onde o direito à Educação passa ser não tão somente dever da família, mas também do estado. A obrigatoriedade dessa exigência torna-se um marco para a Educação nacional. Questões que dizem respeito à Educação Inclusiva, despertaram o interesse de pesquisadores, e discussões sobre novos conceitos e direitos relacionados às pessoas com deficiência, começaram a surgir com bastante força.

Em 24 de outubro de 1989, temos o surgimento da Lei de n.º 7.853 que dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência e institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplinando a atuação do Ministério Público, deliberando crimes, além de outras providências. Para a Educação, esta estabelece a inserção de escolas especiais no Sistema Educacional, privadas e públicas; sendo a sua oferta de forma obrigatória e gratuita nos estabelecimentos públicos de ensino:

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à Educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

I - Na área da Educação:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a Educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;

c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;

- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (Brasil, 1989, p. 01).

O poder público passa a ser o responsável pela realização da matrícula compulsória de pessoas com deficiência – aquelas que julgam como capazes de integrarem no sistema regular de ensino – nas instituições da rede pública e privada. Isto é, cria-se um respaldo jurídico ao Estado, uma vez que, grande parcela de pessoas com deficiência serão excluídas por não serem consideradas aptas a se relacionarem socialmente, de modo consequente, não terão o direito ao ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei de n.º 8.069/90, foi o primeiro documento legal, posterior à Constituição, a tratar do atendimento educacional especializado para as pessoas em condições de deficiência. Este foi também influenciado pela Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), no qual em seu documento trazia reflexões sobre um olhar globalizado para a criança, dirigindo-se a esse como um cidadão de direito que necessita de atendimento particularizado, ou seja, que atenda às suas especificidades. O que de certa forma, abriu caminho para uma melhor compreensão das pessoas com deficiência, sendo essas pertencentes a um grupo de minorias a serem incluídas na sociedade.

Dentre suas considerações, é importante ressaltar que esse documento apontava para a Educação como sendo um direito fundamental de todos os indivíduos, independente do seu gênero, idade ou deficiência. E que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência demandavam cuidados específicos.

No artigo 55 do ECA, podemos ver o reforço desses dispositivos legais supracitados quando estabelece que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 47).

Em 1994, temos a Portaria do MEC de n.º 1.793/94, nesse documento é recomendado a alteração nos currículos dos cursos superiores de formação docente, onde deverão incluir na sua matriz curricular, conteúdos e disciplinas relacionadas à pessoa com deficiência. Essa sugestão não se privou apenas aos cursos de formação docente, também foi ampliado para os cursos, nos quais seus profissionais tenham contato direto com pessoas com deficiência, observa-se as recomendações:

**Art.1º.** Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA

PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

**Art. 2º.** Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos–Educação da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

**Art. 3º.** Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (Portaria MEC, 1994, p. 01).

Historicamente, percebe-se uma evolução tanto no tratamento dado à pessoa com deficiência, quanto nos conhecimentos produzidos referentes a Educação Especial. No entanto, Chacon (2001) aponta que, durante esse período, poucas universidades fizeram essas alterações em seus currículos. Entretanto, mesmo que a recomendação da Portaria nº 1.793/94, não tenha atingido totalmente o seu objetivo, o seu maior avanço e mérito, segundo Mazzotta (1995), foi em levantar a preocupação e a discussão sobre os currículos voltados para as pessoas com deficiência, para as demais áreas de formação superior, o que até então era algo de mais exclusividade da Educação.

Em 1996, temos o surgimento da LDBEN de n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que revogou a LDB n.º 5.692/71. Esta trouxe um capítulo inédito na história da LDBEN, dedicando um capítulo inteiro a Educação Especial, legitimando o direito à diferença, ao pluralismo e à tolerância. Foi estabelecido ações norteadoras para a inclusão escolar; ampliado o conceito; melhorias nos currículos; garantia de conclusão de curso; entre outros serviços educacionais voltados para os portadores de necessidades especiais <sup>1</sup>.

**Art. 58.** Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação infantil.

**Art. 59.** Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

**I** – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

**II** – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

---

<sup>1</sup> Portadores de necessidades especiais: termo utilizado na época.

**III** – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

**IV** – Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

**V** – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

**Art. 60.** Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

**Parágrafo único.** O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (Brasil, 1996, p.12).

A LDBEN 9.394/96, sofreu forte influência da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), documentos que firmavam compromissos acerca dos direitos das pessoas com deficiência, tanto na perspectiva social, na dos direitos humanos e na Educação Inclusiva. Nota-se, nas novas políticas públicas voltadas a Educação Inclusiva, um viés totalmente pedagógico, nos quais passaram a ser incluídos dispositivos importantíssimos sobre os serviços e atendimentos educacionais, ofertando a todos um acesso igualitário.

Essas novas tendências estabelecem vários desafios para os sistemas de ensino, entretanto, compreender a Educação Inclusiva não se trata apenas em pôr fim a ideia de exclusão. A inclusão exige modificações profundas, é um processo de humanização, no qual através de uma ação coletiva humanística, proporcionamos a todos, condições igualitárias para uma vida digna e justa.

Anos depois, surge a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, através do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, esse Decreto consolida as normas de proteção às pessoas com deficiência, e dá outras providências (pleno exercício de seus direitos particulares e sociais). Neste temos uma seção dedicada à Educação, onde se estabelece a Educação Especial como uma modalidade que transpassa transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino. São apresentadas três características particulares a Educação Especial: flexível, dinâmica e individualizada.

#### **Seção II - Do Acesso à Educação.**

**Art. 24.** Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela Educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

**I** - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

**II** - a inclusão, no sistema educacional, da Educação especial como modalidade de Educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

**III** - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;

**IV** - a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;

**V** - o oferecimento obrigatório dos serviços de Educação Especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e

**VI** - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

§ 1º Entende-se por Educação Especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de Educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

§ 2º A Educação Especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

§ 3º A Educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na Educação infantil, a partir de zero ano.

§ 4º A Educação Especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas.

§ 5º Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT relativas à acessibilidade.

**Art. 25.** Os serviços de Educação Especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de Educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a Educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando.

**Art. 26.** As instituições hospitalares e congêneres deverão assegurar atendimento pedagógico ao educando portador de deficiência internado nessas unidades por prazo igual ou superior a um ano, com o propósito de sua inclusão ou manutenção no processo educacional.

**Art. 27.** As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

§ 1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior.

§ 2º O Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de Educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência.

**Art. 28.** O aluno portador de deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à Educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.

§ 1º A Educação profissional para a pessoa portadora de deficiência será oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho.

§ 2º As instituições públicas e privadas que ministram Educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico à pessoa portadora de deficiência, condicionando a matrícula à sua capacidade de aproveitamento e não a seu nível de escolaridade.

§ 3º Entende-se por habilitação profissional o processo destinado a propiciar à pessoa portadora de deficiência, em nível formal e sistematizado, aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados a determinada profissão ou ocupação.

§ 4º Os diplomas e certificados de cursos de Educação profissional expedidos por instituição credenciada pelo Ministério da Educação ou órgão equivalente terão validade em todo o território nacional.

**Art. 29.** As escolas e instituições de Educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como:

**I** - adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;

**II** - capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e

**III** - adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação. (Brasil, 1999, p. 08-10).

Em 11 de setembro de 2001, temos a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) Nº 2, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esta afirma que os sistemas de ensino serão obrigados a matricular todos os estudantes, e que para o atendimento dos discentes que possuam alguma necessidade educacional especial, caberá às escolas se organizarem para isto, garantindo-lhes condições necessárias para uma Educação de qualidade e igualitária:

**Art. 1º** A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

**Parágrafo único.** O atendimento escolar desses alunos terá início na Educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

**Art 2º** Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos.

**Parágrafo único.** Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

**Art. 3º** Por Educação Especial, modalidade da Educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a Educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da Educação básica.

**Parágrafo único.** Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da Educação Inclusiva (Resolução CNE/CEB n.º 2, 2001, p. 01).

Pouco depois, temos o surgimento da Resolução CNE/CEB n.º 17, publicado no Diário Oficial da União, em 17 de agosto de 2001, no qual estabelece dois grandes temas para tratar

das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, sendo o primeiro, a Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais, e o segundo, sobre aspectos relacionados às formações dos professores.

Os desafios propostos para essa Resolução apontam para uma perspectiva relacional, entre a modalidade da Educação Especial e as etapas da Educação básica, trata-se, portanto, de uma prática educacional voltada para o desenvolvimento da cidadania, que valorize e respeite as especificidades de cada estudante, garantindo um novo “fazer pedagógico”, onde o aluno é o sujeito em seu processo de aprender, conhecer, construir e reconhecer a sua própria história.

Resolução n.º 17 (Brasil, 2001, p. 12), traz novas compreensões acerca da Educação Inclusiva: “a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como de desenvolver o potencial dessas pessoas”. Ainda para Resolução n.º 17 (Brasil, 2001, p. 12), “Dessa forma, não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo”.

Em 24 de abril de 2002, surge a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Esta passa a reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas. A Lei foi criada devido a luta dos surdos no Brasil, no qual buscavam acessos a determinados espaços, como, escolas, departamentos públicos, na sociedade em geral, em outros termos, buscavam o direito à cidadania:

**Art. 1º** É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

**Parágrafo único.** Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

**Art. 2º** Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

**Art. 3º** As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

**Art. 4º** O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (Brasil, 2002, p. 01).

Dessa forma, a Libras torna-se uma disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, sendo ofertada também nos cursos de Fonoaudiologia

e Educação Especial. A inclusão da Libras, nada mais é que o reconhecimento da pessoa surda na sociedade. Seu objetivo principal é fazer com que o surdo tenha um melhor tratamento enquanto cidadão e que esse seja incluído na sociedade sem discriminação ou preconceito. O ouvinte não é melhor que o surdo, ambos possuem cognição semelhante, isto é, possuem as mesmas capacidades e inteligência, toda via, o surdo é um sujeito que tem uma forma peculiar de aprender, pois sua forma de comunicação é diferente, e a Libras constitui essa ponte.

Já através da Portaria do MEC n.º 2.678, de 24 de setembro de 2002, é aprovado o projeto que aponta diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Portaria do MEC n.º 2.678 (2002, p.01) em seu Art. 1º “aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional”. Com isto, observa-se um grande avanço em prol da comunidade cega que reside no Brasil.

Em 7 de novembro de 2003, temos o surgimento da Portaria n.º 3.284, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade das pessoas com deficiência e determina que sejam incluídos instrumentos que avaliem as condições de oferta dos cursos superiores, considerando a necessidade de assegurar as condições básicas de infraestrutura, mobilidade e utilização de equipamento.

Em 13 de janeiro de 2005, o Programa Universitário para todos (ProUni) foi instituído pela Lei n.º 11.096, no qual estabelece a concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais para estudantes de cursos de graduação em instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, de ensino superior. Dentre as destinações destas bolsas, existe um percentual garantido para as pessoas com deficiência, conforme observa-se:

**Art. 7º** As obrigações a serem cumpridas pela instituição de ensino superior serão previstas no termo de adesão ao Prouni, no qual deverão constar as seguintes cláusulas necessárias:

**II** - Percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de:

**a)** pessoas com deficiência, na forma prevista na legislação;

**§ 1º** O percentual de que trata o inciso II do caput deste artigo será, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos e de pessoas com deficiência, na unidade federativa, em conformidade com o mais recente Censo Demográfico da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

**§ 1º-A** Para o percentual referente às pessoas com deficiência, nos termos do § 1º deste artigo, serão observados os parâmetros e padrões analíticos internacionais utilizados pelo IBGE referentes a esse grupo de cidadãos, na forma prevista na legislação (Lei 11.096, 2005, p. 06-07).

Ainda no mesmo ano, temos o surgimento do Programa Incluir, corroborando como uma ação afirmativa a favor da inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior. Este Programa surge com o intento de promover ações de acessibilidade, seja em relação aos

aspectos físicos estruturais, comportamentais, pedagógicas ou de comunicação, com a finalidade de assegurar o acesso e a permanência da pessoa com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior.

O Programa Incluir foi criado pela Secretaria de Educação Superior em parceria com a Secretaria de Educação Especial, em cumprimento ao Decreto n.º 5.296/2004 e ao Decreto n.º 5.626/2005. Além do rompimento do contexto de exclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior, este também fomenta, dentro das instituições, a criação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade, nos quais são responsáveis pela garantia, integração e articulação da pessoa com deficiência à vida acadêmica. O Programa Incluir representa uma possibilidade de acesso e permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior, contudo, consiste apenas em uma pequena ação na perspectiva da Educação Inclusiva (Maciel e Anache, 2017).

Também no vigente ano, surge o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436 de 2002, visando o acesso educacional das pessoas surdas. Este decreto, institui a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, ou seja, em todos os cursos de Licenciaturas, Pedagogia e Educação Especial; e no curso de fonoaudiologia. Além da formação e certificação de professores, instrutores e tradutores/intérpretes de Libras (Brasil, 2005).

É reconhecido a língua de sinais como sendo a primeira língua das pessoas surdas, desta forma, a língua portuguesa passa a ser compreendida como sua segunda língua, e seu ensino deve ser organizado dentro de uma possibilidade de Educação bilíngue no ensino regular. A partir do Decreto n.º 5.626/05, a Educação das pessoas surdas pressupõe a simultaneidade das duas línguas no ambiente de sala de aula: a Libras e a língua portuguesa escrita. Assim, a Libras passa a ter prioridade no contexto escolar para as pessoas surdas.

Através deste, observa-se diversos benefícios, destacando-se o resgate da Educação como um bem de direito social fundamental, assegurando o acesso a um ensino de qualidade, proporcionando maiores possibilidades às pessoas surdas em lidarem com os desafios do mundo contemporâneo.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual oferece uma concepção educacional alinhada aos objetivos fundamentais da Constituição Federal de 1988, como, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, redução das desigualdades sociais, a promoção do bem de todos sem preconceito ou quaisquer outras formas de discriminação, respeitando a diversidade e a inclusão (PDE, 2007).

O PDE, na perspectiva da Educação Inclusiva, trouxe como eixos a formação de professores para a Educação Especial, a implementação das salas de recursos multifuncionais,

a acessibilidade estrutural nas Instituições de Ensino, a permanência da pessoa com deficiência na Educação Superior, além do monitoramento escolar das pessoas favorecidas pelo Benefício de Prestação Continuada, sendo observado no PDE, um fortalecimento da inclusão educacional das pessoas com deficiência.

E para a implementação de suas metas e compromissos é promulgado o Decreto nº 6.094 de 2007, que:

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação básica. (Brasil, 2007, p.1).

Através do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, foi possível garantir algumas ações de melhorias educacionais, em conjunção dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, tal como a colaboração das famílias e da comunidade.

Ainda em 2007, tivemos a Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho, no qual foi prorrogada pela a Portaria nº 948, de 09 de outubro do mesmo ano, que tratava da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este foi entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, surge como uma política de reconhecimento acerca dos avanços educacionais das pessoas com deficiência, tendo como objetivo: assegurar a inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotados, através do acesso e permanência aos diversos níveis de educação (ensino infantil ao ensino superior). Através desta Política, os sistemas de ensino passaram a ser orientados a garantir a transversalidade da modalidade da educação especial; ofertar o atendimento especializado; preparar através de formações continuadas, seus professores e demais profissionais da educação, para o atendimento educacional especializado e inclusão, garantindo também a acessibilidade arquitetônica, comunicativa, locomoção (transporte) e mobiliário; além da articulação intersetorial para a implementação efetiva das políticas públicas (Brasil, 2008).

Posteriormente, é promulgado o Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Este reafirma várias atribuições instituídas em leis anteriores, porém difere aos outros devido ao fato de trazer de forma explícita a descrição que a União assumirá a relação do apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, referente ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, superdotação, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Ao mesmo tempo,

reforça que o atendimento educacional especializado deve encontrar-se integrado ao projeto pedagógico da escola, conforme cita o decreto:

**Art. 1º** A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2008, p. 01).

A seguir, surge o Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, “que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007” (Brasil, 2009, p. 01). Dhanda (2008) afirma que em 2016, o principal instrumento jurídico internacional, que fala sobre a proteção e promoção da dignidade e cidadania da pessoa com deficiência, é a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Dentre diversas inovações, a Convenção trouxe uma nova forma de compreensão sobre a experiência com a deficiência, onde para esta, a deficiência nada mais é que um fenômeno multidimensional de causalidade social, constituído por valores culturais, políticos, assim como os aspectos relacionados a saúde, nas afirmações sobre os corpos com algum tipo de alteração (Santos e Cunha, 2022). Para tanto, é imprescindível reconhecer a capacidade civil plena das pessoas com deficiência.

Os direitos sociais passaram a ser implementados progressivamente e os direitos políticos e civis são admitidos como inegociáveis, o que demonstra a importância da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, quanto a esse aspecto. No Decreto n.º 6.949, no seu artigo 24, é tratado sobre o direito da pessoa com deficiência à Educação:

#### **Artigo 24 - Educação**

**1.** Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à Educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

**2.** Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva Educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (Brasil, 2009, p. 11).

Desta forma, o Decreto nº 6.949/2009 ao tratar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, constitui os direitos legais e humanos das pessoas com deficiência em gozo de sua cidadania, firmando a sua participação social e o seu direito à Educação.

Em 17 de novembro de 2011, foi promulgado o Decreto nº 7.611, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Este acaba por revogar o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, contudo não é verificado um retrocesso sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, uma vez que o direito a educacional inclusivo está assegurado pelo Decreto n.º. 6.949 de 25 de agosto de 2009, que trata da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

O Decreto nº 7.611/2011, corrobora com a construção dos sistemas educacionais inclusivos, garantindo às pessoas com deficiência o acesso a rede regular de ensino, considerando este um direito inalienável.

**Art. 1º** O dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I** - Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II** - Aprendizado ao longo de toda a vida;
- III** - Não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.
- VII** - oferta de Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 2011, p. 01).

Em seu parágrafo segundo, ainda referente ao 1º artigo, observa-se uma reafirmação sobre a Educação bilíngue e suas estratégias para sua construção nos sistemas de ensino. Brasil (2011, p. 01) “§ 2º no caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005”.

Sobre os aspectos financeiros, o Decreto nº 7.611/2011 não apresenta inovações, ou seja, seu financiamento permanece sendo realizado pelo Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o que já é previsto pela Constituição de 1988, pela LDBEN nº 9.394/1996. Desta forma, o que se percebe neste atual Decreto é a congregação de um conjunto de ações, que visam promover a inclusão educacional das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em 27 de dezembro de 2012, surge a Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e passa a estabelecer diretrizes para a sua consecução. Em relação aos aspectos educacionais são estabelecidos alguns avanços, como a garantia ao acesso à Educação e ao ensino profissionalizante, além da criação da carteira personalizada de identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no qual através desta identificação é garantido a atenção integral, pronto atendimento e prioridade no acesso dos serviços educacionais, direito que foi incluído em 2020 pela Lei n.º 13.977 (Brasil, 2012;2020).

Na Lei n.º 12.764/2012, temos ainda a determinação da obrigatoriedade da realização da matrícula do aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência nas instituições de ensino, caso contrário, por não acatar o cumprimento da Lei, poderão ser adotadas medidas de punição a autoridade competente do referido estabelecimento de ensino.

**Art. 3º** São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

**IV - O acesso:**

**a) À Educação e ao ensino profissionalizante;**

**Art. 3º-A.** É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, Educação e assistência social. (Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020).

**Art. 7º** O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

**§ 1º** Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo. (Brasil, 2012, p. 01-02-03).

Em 25 de junho de 2014, temos o surgimento da Lei n.º 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por dez anos (2014 – 2024). O PNE, nasceu através da necessidade de buscar melhorias nas políticas educacionais, e do ponto de vista sistêmico, assim como da participação da sociedade civil, se observa diversos avanços.

Para Bego (2016, p. 09), "como toda instituição moderna, a escola apresenta componentes sistêmicos que são orientados pelos subsistemas Economia e Estado, responsáveis justamente por viabilizar sua reprodução material e institucional". Portanto, é primordial

refletirmos sobre o papel da responsabilidade do Estado sobre suas ações, de maneira a não transferirmos as suas obrigações para a sociedade civil, que possui o papel de colaborador.

O PNE, definiu dez diretrizes que devem nortear a Educação nacional e estabeleceu vinte metas, tal como estratégias para o alcance de cada uma destas.

**Art. 2º** São diretrizes do PNE:

**I** - Erradicação do analfabetismo;

**II** - Universalização do atendimento escolar;

**III** - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

**IV** - Melhoria da qualidade da Educação;

**V** - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

**VI** - Promoção do princípio da gestão democrática da Educação pública;

**VII** - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

**VIII** - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em Educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

**IX** - Valorização dos (as) profissionais da Educação;

**X** - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014, p. 01).

Todas essas diretrizes reforçam ações para conter a desigualdade sociais e econômicas, em relação ao aprendizado e às oportunidades educacionais. Logo, o PNE torna-se uma importante ferramenta norteadora para a implementação de políticas públicas educacionais. Nessa conjectura espera-se uma nova realidade a partir do seu acompanhamento contínuo e avaliação.

As metas e suas respectivas estratégias, devem tomar como base as diretrizes estabelecidas, primando a melhoria na qualidade de ensino e propondo aperfeiçoamentos nos setores da Educação. A meta que trata sobre a Educação Inclusiva no atual PNE, é a de número 4.

**Meta 4:** universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 05).

A meta supracitada, traz reflexões acerca da universalização ao acesso à Educação básica para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, entre a faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos. No qual garante um atendimento educacional especializado, acesso as salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, isto é, a garantia de um sistema educacional inclusivo; ofertado preferencialmente na rede regular de ensino.

Mendes (2010, p. 34) afirma que “a única estratégia com potencial para garantir um avanço necessário na Educação Especial Brasileira são as diretrizes baseadas na Educação Inclusiva”.

Dentre às 19 (dezenove) estratégias estabelecidas para o alcance da meta 4, vale destacar a estratégia de número 4.8, no qual parte ao encontro do que é instituído no artigo 1, inciso III, do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado, assegurando a igualdade de acesso à Educação.

De acordo com a Lei n.º 13.005, (Brasil, 2014, p. 05) a estratégia 4.8, visa garantir a “oferta de Educação Inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado”.

No dia 06 de julho de 2015, é promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) - Lei n.º 13.146/2015 – ou, como também é conhecida, Estatuto da Pessoa com Deficiência. Foram cerca de 15 anos de diálogos e disputas, entre os movimentos sociais, políticos parlamentares, instituições, membros do governo e personalidades influentes acerca do tema, para que finalmente a sua referida legislação viesse sair do papel, tornando-se realidade.

O primeiro texto da LBI foi apresentado pela primeira vez no ano 2000, pelo deputado federal Paulo Paim, e até a sua concretização foi percorrido um longo caminho. Paim, (2015, p. 07) afirmou que “Na década e meia de tramitação, foram realizados mais de 1500 encontros: audiências públicas, seminários, consultas, conferências nacionais e regionais, com ampla participação da sociedade, de entidades e do movimento de pessoas com deficiência”.

A LBI trata-se de um dos mais importantes instrumentos destinados a assegurar e promover a emancipação civil e social das pessoas com deficiência, além de garantir os direitos das liberdades fundamentais. Com o intuito de sistematizar e garantir todos os direitos conquistados através de outros Decretos e Leis aponta que:

A Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, sistematizou dispositivos relativos ao direito das pessoas com deficiência à Educação, constantes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e da Lei nº 13005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, assim como, especificou medidas contidas em Decretos Federais, Notas Técnicas emitidas pelo Ministério da Educação e em Resoluções publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, que fazem parte do processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada à luz do artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006 (Brasil, 2016, p. 34-35).

A LBI - Lei n.º 13.146/2015 - em seu parágrafo único, do 1º artigo, explicita:

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno (Brasil, 2015, p.01).

Em termos gerais, a LBI trata-se de um documento que apresenta harmonia jurídica com outras Leis, no qual há um resgate de documentos legais já instituídos, que passaram a ser atualizados na Lei n.º 13.146/2015.

Paim (2015, p. 14) ressalta uma das falas discursadas pela presidenta Dilma Rousseff, durante a sanção do Estatuto da Pessoa Com Deficiência, “o Estatuto resultou de um enorme esforço coletivo para reunir o conteúdo de mais de 430 documentos que tramitavam no Congresso em 2012 e que foram anexados (apensados) ao Projeto de Lei do Estatuto”.

Em relação à Educação, o Estatuto da Pessoa com Deficiência reforça o que até então já foi conquistado, como o direito a um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e modalidades de ensino; oferta de Educação bilíngue, em Libras como primeira língua para pessoas surdas; tradutor e interprete de Libras; formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado; inclusão de temas relacionados à pessoa com deficiência em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior; acessibilidade para todos os estudantes e trabalhadores da Educação; processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior; atendimento preferencial à pessoa com deficiência; entre outras.

A efetivação do direito à educação, desde a sua primeira fase de ensino, é o que garantirá a todos a construção de uma sociedade mais justa e Inclusiva, conseqüentemente, a ruptura de paradigmas referentes às demais áreas da vida social da pessoa com deficiência.

Com a evolução da legislação brasileira, a Lei n.º 14.723, de 13 de novembro de 2023, altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, aprimorando as diretrizes do programa especial de inclusão de estudantes com deficiência, pretos, pardos, indígenas e quilombolas, assim como aqueles que tenham concluído integralmente o seu ensino fundamental e médio em escolas públicas, para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio (Brasil, 2023). A intencionalidade por trás dessa modificação é de garantir uma maior igualdade de oportunidade e representatividade nos estabelecimentos de ensino.

A Lei n.º 14.723/2023, aponta mecanismos para as distribuições das vagas nas instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio; direciona a realização do acompanhamento e avaliação do programa especial ao Ministério da Educação e outros ministérios que tenham a responsabilidade de promover a igualdade social; institui o desenvolvimento científico, tecnológico e inovação, promovendo políticas de ações afirmativas para inclusão em seus programas de pós-graduação; além da própria atualização dos percentuais de representatividade, quando estabelece que o Poder Executivo adotará procedimentos para atualizar anualmente os percentuais dos grupos contemplados por esta Lei, mantendo o alinhamento das cotas de acordo com os novos dados demográficos, após três anos da divulgação dos resultados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Vale salientar que, diante destas observações, a Lei n.º 14.723/2023 não representa uma lei isolada, esta faz parte de um arcabouço jurídico que se encontra em consonância com outras legislações, e isto, de certa forma, consolida o compromisso do Estado com a Educação Inclusiva.

Assim sendo, o objetivo da discussão deste tópico foi abordar, de forma cronológica, os avanços no campo teórico, legislativo e prático da Educação Especial e Inclusiva brasileira, percorrendo os principais marcos históricos. Posto isso, observou-se que, ao longo do processo de inclusão, diversos atores sociais estiveram envolvidos com os direitos das pessoas com deficiência, incluindo instituições filantrópicas, sociedade civil e o próprio poder público, os quais desempenharam papéis significativos no fortalecimento desse processo.

#### 4 PROCESSO INCLUSIVO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Para dialogarmos sobre o processo de construção da Educação Física na perspectiva da Educação Inclusiva, torna-se necessário compreendermos primeiramente alguns marcos históricos referentes ao desenvolvimento da Educação Física Adaptada. Desta forma, serão levantados alguns episódios pontuais, nos quais acreditamos que estão relacionados com o processo Inclusivo da Educação Física brasileira.

Historicamente, foram implementadas diversas ações visando alcançar uma Educação Física mais inclusiva, no decorrer do tempo, diferentes concepções a caracterizaram. Iremos perceber que a história da Educação Física Adaptada, em muitas ocasiões, atravessa o mesmo caminho da Educação Física, principalmente quando deparamo-nos com o seu viés higienista, terapêutico e médico. Conforme as alegações de Silva (2005), a partir do período da primeira guerra mundial, programas direcionados aos lesionados da guerra foram surgindo, tendo como finalidade a reabilitação muscular e reintegração destes na sociedade. Percebe-se um novo movimento referente à Educação Física, como a: Ginástica/Educação Física Corretiva, Preventiva, Ortopédica, Reabilitativa e a Terapêutica.

Na década de 1930, o ensino da Educação Física no Brasil, através das reformas de Getúlio Vargas, passou a ser obrigatório, promovendo hábitos de higiene e saúde para a população. Além desses aspectos, as aulas de Educação Física, dependendo do seu alunado, poderiam ser de caráter regular ou corretivo, em outras palavras, era realizada uma espécie de investigação com os estudantes, com o intuito de identificar se eles estariam aptos a participar de um programa de Educação Física “normal” ou corretivo. Sherrill (*apud* Winnick, 2004, p. 09), menciona:

A indicação para a Educação Física se baseava em um exame completo realizado por um médico que determinava se o estudante devia 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. As pessoas que se preparavam para ser professores de Educação Física geralmente faziam um curso universitário de Educação Física corretiva, (Sherrill; *apud* Winnick, 2004, p. 09).

Em 1944, na Inglaterra, surge um programa de acompanhamento e tratamento no centro de lesão medular, desenvolvido pelo Sir Ludwig Guttman (neurologista e neurocirurgião), no hospital de Stoke Mandeville, que utilizavam de diversas modalidades desportivas como ferramenta para a reabilitação física e social das pessoas com deficiência. Nessa época, surge então o conceito da Educação Física Adaptada, tendo como enfoque médico a adaptação de

modalidades esportivas como seu principal meio estimulador, englobando a Ginástica/Educação Física Corretiva (Seabra Júnior, 2012). Os esportes adaptados para amputados, paraplégicos ou pessoas com outras deficiências graves, tornaram-se destaque, devido a sua capacidade de reintegrar esses indivíduos na sociedade (Adams, 1985). Debates acerca das possibilidades para redefinir a dignidade da vida de quem possui algum tipo de deficiência começaram a pairar.

Para Gaio (2006, p. 84) “[...] com a volta dos mutilados de guerra, em 1945, somados aos deficientes traumáticos e congênitos já existentes, verifica-se o despertar da Educação Física, em especial dos esportes, que pudessem atender essa clientela”. No ano de 1946 temos os seguintes artigos publicados na Revista Integração, destacando-se “O problema da Educação Física dos cegos”, além de outras obras, não menos importantes, de revisões bibliográficas, “Psicologia aplicada à atividade física dos surdos-mudos”, “Psicologia aplicada à atividade física dos débeis mentais” e “A Educação Física dos portadores de defeitos físicos”, publicações de Inezil Penna Marinho, um dos principais teóricos e historiadores da Educação Física brasileira (Nabeiro, 1989).

Os termos Educação Física Especial e Educação Física Adaptada, surgiram na década de 1950, como apontam (Seaman; De Pauw 1982; Pedrinelli 1994; Winnick, 2004), afirma que a primeira definição à Educação Física Adaptada surgiu em 1952, através da American Association for Health, Physical Education and Recreation, no qual designou um comitê para determinar a subdisciplina, além de especificar as orientações e diretrizes para os profissionais. Conforme Winnick (2004, p. 10):

Esse comitê definiu a Educação Física Adaptada como um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos, esportes e ritmos, adaptado aos interesses, às capacidades e limitações dos alunos portadores de deficiência que não podem participar com sucesso e segurança das rigorosas atividades do programa geral de Educação Física (Committee on Adapted Physical Education, 1952) (WINNICK, 2004, p. 10).

Seabra Júnior (2012, p. 115) ressaltou que “No final da década de 1960 a Educação Física Adaptada inicia suas discussões para uma transição posterior, ampliando seu modelo médico também para um modelo pedagógico”, e cada vez mais a Educação Física Adaptada assume um viés humanístico. Seaman e De Pauw explanam:

À medida que os programas de Educação Física Adaptada assumiam uma identidade essencialmente educativa/pedagógica, outras denominações surgiram, como Educação Física Desenvolvimentista, Ginástica Escolar Especial, Educação Física Modificada, Educação Física Especial e Educação Física Adaptada, (Seaman e De Pauw *apud* Gorgatti e Costa, 2005, p.03)

Assim, compreendemos que essa identidade essencialmente educativa/pedagógica nada mais é do que o processo de institucionalização da Educação Física Adaptada, ou seja, um passo cada vez mais próximo da Educação Inclusiva. Silva aponta que:

O primeiro documento que fazia referência sobre a Educação Física para pessoas com deficiências é o Parecer nº 1002/74 do Conselho Federal de Educação (CFE), cujo tratamento especial era previsto no art.9 da Lei nº 5.692/71, quando era escassa a qualificação em Educação Física para atuar com esta população, observando que as IES eram responsáveis pela mesma sugerindo que nos cursos deveria haver um complemento curricular (Silva, 2011, p. 31).

Colaborando para essa complementação curricular, temos a Carta Internacional de Educação Física e Desportos, que foi aprovada em 1978, pela Conferência Internacional da Organização das Nações Unidas, que instituiu o ensino da Educação Física e do Desporto como um direito de todos, assegurando inclusive as pessoas com deficiência. Desta forma, os Professores de Educação Física, dada as suas devidas condições (estruturais e recursos pedagógicos), devem assumir a responsabilidade, garantindo a participação e consequentemente o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

De acordo com Mauerberg-Decastro (2005), em 1981, com o Ano Internacional das pessoas com deficiência, inicia-se de forma contundente o interesse pela oferta da formação profissional na área da Educação Física Adaptada, através das publicações “Atividade física para deficiente, de 1981” e “Educação Física para os excepcionais, de 1982”.

Em meados da década de oitenta, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de Uberlândia em Minas Gerais (UFU), a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e as Faculdades Isoladas Castelo Branco, deram início aos programas de formação profissional e incentivaram realizações de pesquisas, voltados para a Educação Física Adaptada em seus currículos, (Pettengill e Costa, 1997; Silva, 2012).

Com as ações dessas Universidades, desencadearam-se, em nível nacional, diversas discussões acerca da formação do profissional de Educação Física. A possibilidade de implementação na matriz curricular, de uma disciplina específica que abordasse questões referentes à Educação Física para pessoas com deficiência, passara a ganhar força.

A formação profissional no âmbito da disciplina de Educação Física Adaptada surge oficialmente nos cursos de Educação Física, através da Resolução nº 03/87 do Conselho Federal de Educação. Conforme Duarte (1992), o ingresso gradual da Educação Física Adaptada como disciplina, demonstra um avanço na matriz curricular dos cursos de graduação em Educação Física, uma vez que é na formação inicial, por meio de uma boa fundamentação teórica e

prática, que se forma o perfil profissional. Espera-se que os novos profissionais sejam capazes de atuar de forma consciente, sem que promovam situações preconceituosas e/ou excludentes.

No início da década de 1990, a Educação Física e as pessoas com deficiência passaram então a ser elementos de discussões e debates em diferentes segmentos sociais, assim, podemos entender, a partir de sua trajetória, que a Educação Física Adaptada foi legitimada, representando um ponto fundamental na construção dos conhecimentos da Educação Física para as pessoas com deficiência.

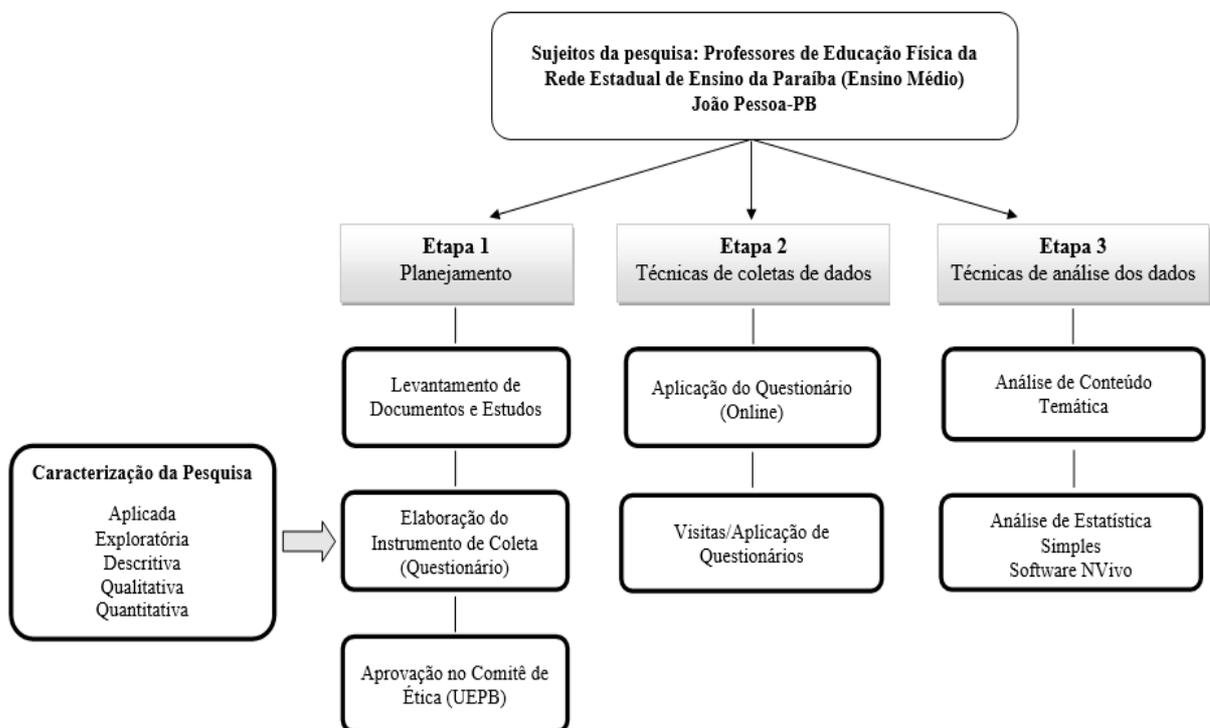
Em relação a legislação brasileira, vale salientar que existem diversas leis, decretos e documentos que determinam o atendimento educacional às pessoas com deficiência, a exemplo, Constituição Federal (1988), ECA (Lei n.º 8.069/1990), LDBEN (Lei n.º 9394/1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), Decreto n.º 6.949/2009 (Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo), Lei n.º 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação), Lei n.º 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), Base Nacional Comum Curricular (2017), entre outros. Desta forma, a Educação Física enquanto um componente curricular da Educação Básica brasileira não deve permanecer indiferente a esses processos.

No que se refere aos desafios da Educação Especial na perspectiva Inclusiva, tomando por base a percepção dos professores, recorreremos aos seguintes referenciais teóricos: Duek (2007); Monteiro; Manzini (2008); Briant; Crochik *et al.*, (2011); Oliver (2012); Gomes; Souza (2012); Silveira *et al.*, (2012); Toledo; Vitaliano, (2012); Dias *et al.*, (2015); Oliveira; Orlando (2016). Já no que diz respeito à percepção dos professores de Educação Física sobre os desafios enfrentados em sua profissão, utilizamos os seguintes referenciais: Aguiar; Duarte (2005); Alves; Duarte (2012); Ferreira (2014); Severo; Carvalho (2015); Triani (2019); Silva *et al.* (2022).

## 5 MATERIAIS E MÉTODOS

A seguir, será descrito o caminho metodológico adotado no estudo. Por se tratar de uma pesquisa aplicada exploratória e descritiva com uma abordagem quali-quantitativa, demanda de um conjunto de métodos e técnicas que possam trazer uma interpretação sobre o escopo temático da pesquisa. As etapas com os procedimentos e técnicas utilizadas para alcançar os resultados (Figura 1), perpassaram por uma revisão de literatura e documental, aplicação de questionário e análise de dados de caráter quali-quantitativo.

Figura 1 – Etapas dos procedimentos e técnicas utilizadas na pesquisa.



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

### 5.1 Caracterização da pesquisa

O estudo se caracteriza como uma pesquisa aplicada de cunho exploratório e descritivo, com abordagem quali-quantitativa. Gerhardt (2009) ressalta que a pesquisa aplicada tem por objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. No tocante ao objetivo, entende-se como exploratório e descritivo.

A pesquisa exploratória proporciona maior intimidade com o problema. Segundo Sampaio (2022, p. 26), a pesquisa exploratória “é um tipo de pesquisa essencial no início de investigações, pois compreendendo melhor a problemática a ser estudada, será possível refinar de maneira mais adequada a pergunta de pesquisa”. Sendo assim, será possível elencar com

mais clareza os instrumentos de coleta de dados, como também otimizar o uso do tempo e dos recursos.

Compreende-se que as pesquisas exploratórias “envolvem levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão” (Gil, 2002, p. 41). Prodanov (2013) afirma que o método exploratório também proporcionará mais informações sobre o tema a ser investigado, possibilitando melhor definição e delimitação da temática.

Em relação à pesquisa descritiva, “exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (Triviños 1987, p. 110). A pesquisa descritiva “tem como finalidade caracterizar uma determinada realidade a ser estudada” (Sampaio, 2022, p. 26).

Ainda para Sampaio (2022), a depender da pergunta do estudo, pode-se descrever características sociodemográficas, problemas e relacionar variáveis entre eles, como também:

As técnicas para coleta e interpretação dos dados podem ou não serem padronizadas para este tipo de pesquisa, fazendo com que a sua abordagem possa ser tanto quantitativa como qualitativa. Comumente, são utilizadas de forma complementar às pesquisas exploratórias, cabendo a elas o aprofundamento do conhecimento acerca do objeto de estudo na realidade pesquisada; por exemplo, descrição da idade, sexo, nível de escolaridade, renda de uma determinada população (Sampaio, 2022, p. 26).

Em relação a abordagem mista qualitativa e quantitativa, essa permite ao pesquisador um percurso metodológico que contribui para que o estudo traga resultados melhores que respondam aos objetivos de pesquisa, uma vez que a utilização conjunta dessas abordagens permite alcançar mais informações do que uma abordagem isolada.

A pesquisa de predominância “qualitativa” pode ser utilizada para explorar melhor as questões pouco estruturadas, problemas que envolvam atores, contextos e processos” (Vianna *et al* 2008, p. 04). Já a pesquisa quantitativa “se centra na objetividade, recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis” (Fonseca, 2002, p. 20).

Com relação às características da abordagem quali-quantitativa, segundo Galvão, Pluye e Ricarte (2018, p. 8) as pesquisas:

Com métodos qualitativos fornecem descrições detalhadas de fenômenos complexos, incluindo seus aspectos contextuais, ou focam em análises aprofundadas envolvendo poucos indivíduos. Desse modo, seus resultados não são generalizáveis. Já, as pesquisas com métodos quantitativos costumam examinar a associação entre variáveis que podem ser generalizadas para uma população por meio de inferências estatísticas. Focam na análise de grandes amostras, porém seus achados não levam à compreensão de processos individuais (Galvão; Pluye; Ricarte, 2018, p. 8).

Na visão de Guerra (2014), algumas características diferenciam as duas abordagens, como o papel do pesquisador: na quantitativa, ele se distancia do pesquisado, mantendo neutralidade; já na qualitativa, seu objeto de estudo é abordado tanto de forma subjetiva quanto objetiva. Em relação aos objetivos da pesquisa, na abordagem quantitativa, ocorre a testagem de hipóteses e correlações estatísticas. Na qualitativa, o objetivo é a compreensão, explanação e interpretação das relações na sociedade.

Com relação aos instrumentos de pesquisa, também se diferenciam quanto à escolha: na quantitativa, utilizam-se de observações direcionadas, experimentos, questionários fechados. Já na pesquisa qualitativa, demanda-se de habilidade do pesquisador, observação sistemática, entrevistas, questionários abertos e outros, como reitera Guerra (2014).

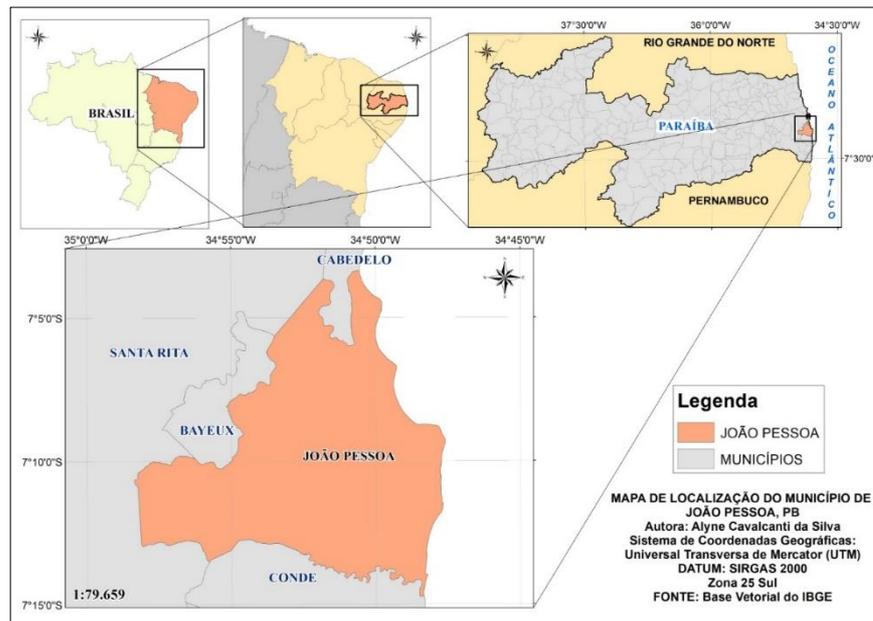
“Enquanto a pesquisa quantitativa foca em objetos de investigação comparáveis entre si e com indicadores numéricos, na pesquisa qualitativa o foco é nas relações, processos e fenômeno, no entendimento de que não se pode tratar pela racionalização das variáveis” (Mussi *et al*, 2019, p. 427).

Neste sentido, esta pesquisa compreende que as características das duas abordagens contribuem para a compreensão do escopo temático estudado. Percebe-se que as abordagens qualitativa e quantitativa não são antagônicas e que, dependendo da temática da pesquisa e do objeto de estudo, torna-se relevante a utilização mista das abordagens no intuito de trazer informações mais pertinentes.

## **5.2 Área de estudo e sujeitos da pesquisa**

O estudo tem como recorte geográfico o município de João Pessoa que conta com uma população total de 833.932 habitantes, segundo dados do IBGE de 2021. O Município apresenta uma economia voltada para serviços, comércio e turismo. Apresenta um bom quantitativo de escolas públicas, sendo o foco da pesquisa as Escolas Públicas com a oferta do Ensino Médio na Rede Estadual da PB, localizadas neste recorte geográfico (Figura 2).

Figura 2 – Mapa de localização da área de estudo.



Fonte: Elaboração - Cavalcanti da Silva (2024).

Delimitando este escopo geográfico, o estudo trouxe como sujeitos da pesquisa, Professores de Educação Física atuantes no Ensino Médio nas Escolas Públicas da Rede Estadual da PB. João Pessoa apresenta uma estrutura de 91 Escolas Públicas com a oferta de Nível Médio, conforme o Inepdata/censo escolar de 2023. O Censo da Pessoa com Deficiência da PB (2021/2023) traz os seguintes dados: no Ensino Médio no Estado da PB estão matriculados 1.201 estudantes com deficiência.

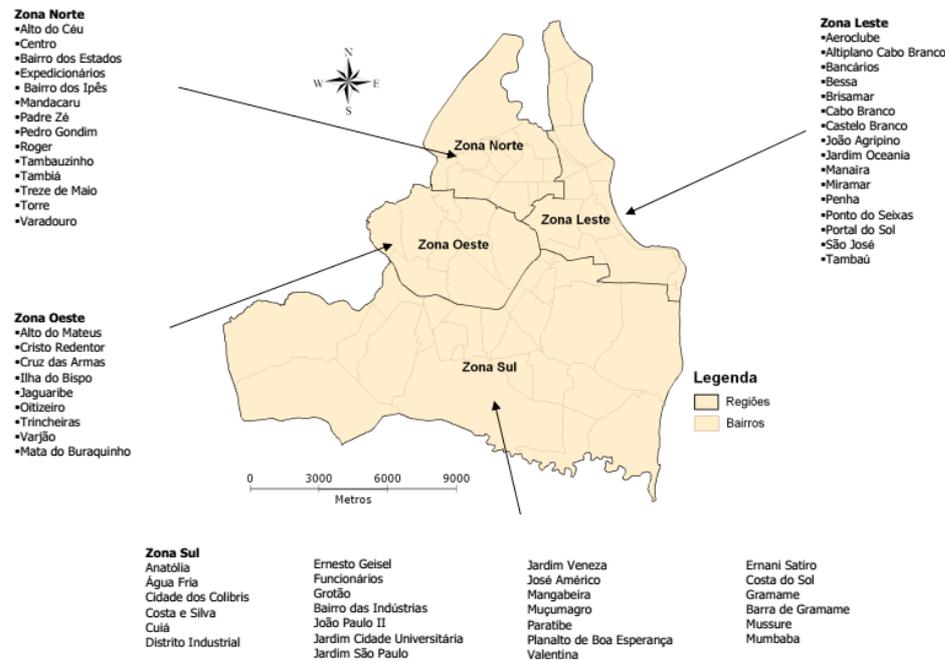
### 5.3 Amostragem e as questões éticas da pesquisa

A amostragem do estudo foi não probabilística, onde de acordo com Mattar (1996, p.132), “a amostragem não probabilística a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo”, sendo selecionados os sujeitos sociais participantes por uma amostra de julgamento, onde para Churchill (1998, p. 301) “a característica chave da amostragem por julgamento é que os elementos da população são selecionados intencionalmente. Esta seleção é feita considerando que a amostra poderá oferecer as contribuições solicitadas”.

Foram considerados inclusos na pesquisa, os Professores de Educação Física da Rede Estadual da PB, que atuam no Ensino Médio no Município de João Pessoa, que por casualidade, concordaram em colaborar com o presente estudo, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O estudo trouxe como sujeitos da pesquisa, 18 Professores de Educação Física, sendo estes selecionados por zonas distintas, no intuito de

levantar a realidade não só de uma única região, mas de um todo. Deste modo, tivemos a colaboração de 07 professores localizados na zona sul de João Pessoa, 04 na zona norte, 04 na zona leste e 03 da zona oeste.

Figura 3 – Mapa de localização das zonas de João Pessoa.



Fonte: SEDES (2009).

Com relação ao critério de exclusão, foram considerados excluídos da pesquisa, os professores de Educação Física que não atuam no Município de João Pessoa e que não trabalham no Ensino Médio da Rede Estadual da PB, assim como aqueles que não quiseram aderir a pesquisa, negando-se colaborar com o estudo ou até mesmo negando-se assinar o TCLE.

A pesquisa cumpriu as normas para a realização de pesquisa em seres humanos, conforme a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, desenvolvendo os documentos necessários e o TCLE como documento base para se iniciar qualquer coleta de dados, sendo cumpridos todos os requisitos solicitados pelo Comitê de Ética da UEPB, com sua aprovação sob o parecer 6.076.966 em 24/05/2023.

#### 5.4 Instrumentos e Procedimentos de coleta de dados

Na pesquisa foram utilizados como instrumentos de constituição dos dados: a revisão de literatura, levantamento documental e aplicação de questionário. A Revisão de literatura foi utilizada durante toda a pesquisa, devido à relevância na pesquisa qualitativa, pois leva o

pesquisador a escolher uma fundamentação teórica e trazer diálogo de reflexões que possam contribuir epistemologicamente com a temática.

Na visão de Marshall e Rossman (1989), à medida que progride a teorização enraizada, a revisão de literatura fornece as construções teóricas, categorias e propriedades que servem para organizar os dados e descobrir novas relações entre a teoria e o mundo real. No levantamento de documentos, buscou-se esmiuçar dados secundários, sobre a Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Física. O levantamento documental permitiu avaliar as informações contidas, contextualizando, os fatos em determinados momentos. Nesta etapa, foram consultadas fontes como: relatórios técnicos, documentos oficiais, legislações específicas, regimentos, normas, entre outros.

Com relação ao instrumento de coleta de dados, o estudo optou pela aplicação de um questionário de forma online, como estratégia de conseguir atingir um maior número de participantes. A escolha para a utilização dessa ferramenta online, se deu devido a flexibilização do tempo, maior abrangência geográfica, economia de recursos financeiros, pois não há necessidade de deslocamentos e nem custo com folhas e impressão, além da possibilidade de investigar tópicos mais sensíveis, devido alguns participantes se sentirem mais à vontade respondendo o questionário em suas casas.

Ainda em relação a escolha da utilização de questionário, para Marconi e Lakatos (2011, p. 200), “são destacados o fato de economizar tempo, viagens e obter grande número de dados”. Gil (1999, p. 129) também destaca que o questionário apresenta as seguintes vantagens sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (Gil, 1999, p.129).

Desta forma, o estudo utilizou de estratégias digitais, disponibilizando o questionário para alguns contatos pessoais profissionais, assim como para grupos de conversas formados por Professores de Educação Física da PB. Salienta-se que devido ao engajamento não tão satisfatório, o instrumento de coleta de dados foi também aplicado in loco.

Desta forma, 07 professores participaram da pesquisa preenchendo o questionário de forma remota, e outros 11 de forma presencial na escola em que trabalham. Os que responderam

o questionário in loco tiveram acesso ao mesmo por meio de um tablet do pesquisador, o que facilitou o processo. Em alguns casos, aproveitamos o momento de planejamento do professor para aplicar o questionário; em outros, foi necessário aguardar o término do seu expediente para concluir o preenchimento.

O estudo aplicou um questionário através da plataforma Google Forms, com 40 questões, sendo 33 fechadas e 07 abertas (Apêndice A). Entende-se que as questões abertas são aquelas que permitem liberdade de respostas ao pesquisado. Segundo Chaer *et al.* (2011, p. 12) “elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente”. E as questões fechadas trarão alternativas específicas para que o sujeito da pesquisa possa escolher uma delas, que podem ser de múltipla escolha ou apenas dicotômicas.

O questionário aplicado realizou um caminho com questões investigativas que percorrem sobre os dados socioeconômicos dos professores, sobre sua formação educacional, sobre o vínculo empregatício e faixa salarial e as condições de trabalho frente à educação inclusiva. Reforça-se que por ser um estudo que conta com acessibilidade dos sujeitos da pesquisa, foi observado resistência de alguns professores em participar desta.

## 5.5 Técnicas para análise e interpretação dos dados

Para analisar e interpretar os dados levantados nos questionários, foram necessários um conjunto de técnicas. Para a análise dos dados qualitativos foi utilizado a técnica de Análise de conteúdo (AC). De acordo com Bardin:

A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A AC é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados (Bardin, 2011, p. 15).

A análise de conteúdo é “uma técnica de tratamento de dados coletados, que visa à interpretação de material de caráter qualitativo, assegurando uma descrição objetiva, sistemática e com a riqueza manifesta no momento da coleta dos mesmos” (Guerra, 2014, p. 38).

Na visão de Bauer (2007), a AC é uma técnica híbrida, com características tanto quantitativas quanto qualitativas. Segundo Downe-Wamboldt (1992) a AC é uma técnica que determina:

Meios objetivos e sistemáticos para fazer inferências válidas de dados verbais, visuais ou escritos para descrever e quantificar fenômenos específicos. Infelizmente, para alguns pesquisadores, a validade científica é igualada a quantificação [...] Análise de

conteúdo é mais que um jogo de soma; ela se preocupa com significados, intenções, consequência e com o contexto (Downe-Wamboldt, 1992, p. 314).

Se tem conhecimento na literatura de diversos modelos de AC (lexical, de relação, enunciado e temática) e cada modalidade apresenta sua complexidade de análise, dito isto, o presente estudo optou por utilizar a modalidade da AC temática. Segundo Bardin (2009), essa modalidade parte de uma organização e conta com diferentes fases de análise, a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Bardin (2009) e Guerra (2014) compreende a fase de pré-análise como a etapa de organização do material, com a escolha e definição dos documentos e informações relevantes que devem ser consideradas. Na fase de exploração do material, seria a etapa da codificação, onde os dados brutos atingem a sua expressão do conteúdo. “Para codificação, pode-se usar palavras, temas, contextos, relações, personagens, etc., até se chegar à categorização dos mesmos” (Guerra, 2014, p. 39). Na terceira fase, etapa de tratamento dos resultados é onde se concretiza a interpretação que pode ser com análises quantitativas e/ou qualitativas.

Para a análise dos dados quantitativos, optou-se por utilizar o software NVivo, onde este permitiu avaliar e gerenciar as respostas coletadas dos questionários, através deste foi possível correlacionar os dados, gerando tabelas hierárquicas de combinações de valores de atributos. Ainda em relação aos dados quantitativos, o tratamento dos mesmos envolveu tabulações numéricas, estatísticas simples e descrições das causas dos dados obtidos.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Agora será apresentada a discussão dos dados obtidos a partir da aplicação do questionário com os participantes envolvidos. Ressalto que o estudo contou com a participação de dezoito professores de Educação Física, os quais atuam em diferentes escolas, o que significa que temos realidades distintas tanto em relação aos estabelecimentos de ensino quanto aos docentes.

Desta forma, torna-se importante, primeiramente, apresentar o perfil dos professores participantes da pesquisa. Seguiremos essa apresentação levantando, inicialmente, os dados socioeconômicos, posteriormente a formação educacional, em seguida o vínculo empregatício e faixa salarial, e, por fim, as condições de trabalho na perspectiva da educação inclusiva.

A tabela 1 a seguir retrata o perfil dos professores quanto ao gênero, identidade étnico-racial e faixa etária. Conforme os dados obtidos, constatou-se que o maior percentual enquanto o gênero dos participantes é o masculino (homem), sendo 55,56%. Dentre estes, 60,00% se autodeclararam pardos, 20,00% brancos e 20,00% negros. Valendo ressaltar que 44,44% são mulheres, onde destas 75,00% se autodeclararam pardas e 25,00% se autodeclararam de cor branca, nenhuma se autodeclarou como negra. Destaca-se o fato das mulheres serem as detentoras da maior faixa etária entre todos os participantes, sendo 22,22% entre 35 a 44 anos, 11,11% entre 45 a 54 anos, além do fato de 5,56% possuir a maior faixa etária, de 55 a 64 anos.

Tabela 1 – Gênero, Identidade étnico-racial.

		<b>Gênero</b>	<b>Autodeclaração</b>	<b>nº</b>	<b>%</b>
<b>Faixa Etária</b>	de 25 a 34 anos	Homem	Pardo(a)	2	11,11%
	de 25 a 34 anos	Homem	Negro(a)	1	5,56%
	de 25 a 34 anos	Homem	Branco(a)	1	5,56%
	de 25 a 34 anos	Mulher	Pardo(a)	1	5,56%
	de 35 a 44 anos	Homem	Pardo(a)	4	22,22%
	de 35 a 44 anos	Mulher	Pardo(a)	3	16,67%
	de 35 a 44 anos	Homem	Negro(a)	1	5,56%
	de 35 a 44 anos	Homem	Branco(a)	1	5,56%
	de 35 a 44 anos	Mulher	Branco(a)	1	5,56%
	de 45 a 54 anos	Mulher	Pardo(a)	2	11,11%
	de 55 a 64 anos	Mulher	Branco(a)	1	5,56%
	<b>Total</b>				<b>18</b>

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Historicamente, o curso de Educação Física possui uma predominância masculina, reflexo de uma sociedade que retratava ideias hegemônicas machistas, sustentados por estruturas patriarcais de domínio masculino. Scott (1995) destaca a presença de uma cultura moldada por masculinidades hegemônicas, que busca justificar a dominação sobre o feminino como se fosse algo da ordem fisiológica entre os gêneros, contudo, o que realmente se revela é uma construção sociocultural histórica, que procura consolidar essa desigualdade como algo intrínseco, quando, na verdade, é fruto de dinâmicas de poder e contexto social.

Saraiva (2005) colabora com tais afirmações quando alega que a Educação Física, historicamente, sempre foi permeada de estereótipos de gênero, de identidade predominantemente masculina, branca e de classe média. Em contrapartida, a tabela 1 aponta que 77,76% do total de professores se autodeclararam como negros ou pardos. Além também de retratar uma boa porcentagem de profissionais mulheres, o que remete um avanço no sentido da diversidade de gênero na profissão.

### 6.1 Formação profissional inicial e continuada

Quando se fala em formação profissional inicial e continuada, seja para a sua atuação na docência ou em outras áreas afins, existe a compreensão que estas devem incluir em seus currículos: conteúdos, disciplinas e programas que desenvolvam habilidades e competências fidedignas para as demandas do segmento deste profissional. Para os professores, é imprescindível que sejam refletidas estratégias educacionais que fundamentem e promovam melhores intervenções pedagógicas, visando prepará-los para os desafios no seu campo de trabalho.

A seguir, a tabela 2 que retrata sobre a formação superior e pós-graduação dos professores, identificou-se o seguinte: 72,22% possuem pós-graduação em nível de especialização, entre as especializações destaca-se a Atividade Física Adaptada e Saúde; Educação Física Inclusiva que vão ao encontro com a linha de pesquisa deste estudo. Além disso ressalta-se que 15,38% dos participantes possuem pós-graduação em nível de mestrado, e que 27,78% não possuem pós-graduação.

Tabela 2 – Formação Superior e Pós-Graduação.

Formação Superior	Pós-Graduação	Área de Atuação	nº	%
Licenciatura plena em Ed. Física	-----	-----	4	22,22%
Licenciatura plena em Ed. Física	Especialização, Mestrado	Modelos de Decisão e Saúde	1	5,56%

Licenciatura plena em Ed. Física e Pedagogia	Especialização	Ciências do Treinamento Esportivo; Gestão Supervisão e Orientação Educacional	1	5,56%
Licenciatura plena em Ed. Física	Especialização	Atividade Física Adaptada e Saúde	1	5,56%
Licenciatura plena em Ed. Física	Especialização	Educação Física Escolar	1	5,56%
Lic. em Ed. Física e Bel. Fisioterapia	Especialização, Mestrado	Fisiologia Clínica do Exercício; Terapias Integrativas e Complementares em Saúde	1	5,56%
Bel. em Ed. Física e Bel. Enfermagem	Especialização	Urgência e Unidade de Terapia Intensiva	1	5,56%
Lic. e Bel. em Ed. Física	Especialização	Educação Física Escolar	1	5,56%
Lic. e Bel. em Ed. Física	Especialização	Educação e Tecnologia	1	5,56%
Lic. e Bel. em Ed. Física	Especialização	Psicopedagogia	1	5,56%
Lic. e Bel. em Ed. Física	Especialização	Educação Física Inclusiva e Treinamento Esportivo	1	5,56%
Lic. e Bel. em Ed. Física	Especialização	Motricidade e Saúde	1	5,56%
Lic. e Bel. em Ed. Física	Especialização	Voleibol	1	5,56%
Lic. em Ed. Física	Especialização	Educação Física Escolar	1	5,56%
Lic. em Ed. Física	-----	-----	1	5,56%
<b>Total</b>			<b>18</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Ainda sobre a tabela 2, percebe-se que 44,44% dos participantes possuem a formação superior em Licenciatura plena em Educação Física, ainda entre estes 5,56% possui formação em uma outra área (Pedagogia). O curso de licenciatura plena em Educação Física, tratava-se da licenciatura “ampliada” ou “generalista” que ofertava ambas as formações que temos atualmente na área de Educação Física (licenciatura e bacharelado). Toda via, essa formação perdurou até a data de 15 de outubro do ano de 2005 (Resolução CNE/CES N°. 07/2004), permitindo que somente os alunos matriculados até a referente data, fossem aptos a obter a graduação de licenciado pleno, para a atuação em ambiente escolar e não escolar. Posteriormente a essa data, os cursos de Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Educação Física, passaram a representar graduações distintas.

Ainda conforme a tabela 2, o estudo constatou que 33,34% dos professores possuem ambas as formações em licenciatura e bacharelado em Educação Física, e como mencionado anteriormente, estes tiveram que cursar duas graduações para assim terem o direito de atuarem nos diversos segmentos da Educação Física. Sobre os professores que possuem só o curso de licenciatura em Educação Física, temos um percentual de 16,68%, onde entre estes, 5,56% possui um outro curso (Fisioterapia).

Cabe um ponto de observação na constatação de um único professor, no qual representa 5,56%, que não possui formação na área da licenciatura, sendo este formado em bacharelado em Educação Física, bem como (Enfermagem). A LDBEN (Brasil, 1996), em seu artigo 62, aponta como formação mínima para atuar na educação básica, habilitação profissional em nível

superior de cursos de licenciatura, pois são através destes cursos que o futuro profissional adquirirá os conhecimentos da ciência que estuda a educação, a didática.

Sobre os conhecimentos que os professores consideram insuficientes em sua formação (tabela 3), apresentada a seguir, reparamos as seguintes constatações: 32,14% afirmaram que não tiveram formação suficiente acerca das práticas pedagógicas voltadas para a Educação Inclusiva. 28,57% apontaram insatisfação com os conhecimentos referentes as bases para o desenvolvimento do trabalho pedagógico; teorias pedagógicas; teorias da aprendizagem e didática. 25,00% expressaram insatisfação com o ensino das práticas pedagógicas de iniciação esportiva. E 14,29% consideraram insuficientes os conhecimentos sobre às bases filosóficas, históricas, sociológicas e psicológicas do desenvolvimento humano.

Tabela 3 - Conhecimentos que você considera insuficiente em sua formação.

Conhecimentos que você considera insuficiente em sua formação?	Frequência de ocorrência	
	n	%
Práticas pedagógicas voltadas para a Educação Inclusiva.	9	32,14%
Bases para o desenvolvimento do trabalho Pedagógico; Teorias Pedagógicas; Teorias da Aprendizagem; Didática.	8	28,57%
Práticas Pedagógicas de Iniciação Esportiva.	7	25,00%
Bases Filosóficas, Históricas, Sociológicas e Psicológicas do Desenvolvimento Humano.	4	14,29%
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os dados da tabela 3 corrobora com o que indica o estudo de Oliveira e Orlando (2016), que trata das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de São Carlos. No trabalho das autoras é revelado que a temática sobre Educação Especial e Educação Inclusiva são quase que inexistentes, e que os dados obtidos só não foram mais agravantes devido a presença do ensino da Libras, que é regulamentada pelo Brasil, Decreto 5.626 (2005, p.1), que determina “a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia”. Em seus estudos, Oliveira e Orlando (2016, p. 86), trazem os seguintes elementos “No total de 20 licenciaturas, encontramos 24 disciplinas que tratam sobre os temas Educação Especial e/ou Inclusão Escolar. Dessas 24 disciplinas, 8 eram optativas e 16 obrigatórias; dentre as obrigatórias, 13 eram sobre a Libras”.

É necessário pensar em políticas mais assertivas, que exijam reflexões e mudanças acerca da Educação Especial na perspectiva inclusiva, é pensar em inclusão como uma modalidade transversal que permeia a educação.

Em relação aos dados coletados acerca das opiniões dos professores de Educação Física sobre sua formação inicial e continuada, conforme a tabela 4, foi levantado as seguintes informações: 61,11% dos professores alegaram ter recebido parcialmente, em sua graduação, conhecimentos para a sua atuação profissional, 22,22% consideraram que os conhecimentos adquiridos na sua graduação foram satisfatórios e 16,67% afirmaram não ter recebido formação suficiente. Ainda sobre a tabela 4, nota-se que 50% dos participantes não receberam formação suficiente em relação aos conhecimentos sobre Educação Inclusiva no período da sua graduação, outros 50% alegaram ter recebido parcialmente esses conhecimentos. Vale destacar, como ponto de alerta, que nenhum professor se demonstrou satisfeito em relação aos conhecimentos adquiridos sobre a Educação Inclusiva, na sua formação inicial.

Tabela 4 - Opiniões dos professores sobre sua formação inicial e continuada.

Questões	Sim		Não		Parcialmente	
	nº	%	nº	%	nº	%
Você recebeu formação suficiente na graduação?	4	22,22%	3	16,67%	11	61,11%
Em relação aos conhecimentos sobre educação inclusiva na sua graduação, você considera que recebeu formação suficiente?	---	---	9	50,00%	9	50,00%
Você já frequentou programas de formação continuada na área da Educação Física Escolar, ofertada pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba?	5	27,78%	13	72,22%	---	---
Você já frequentou algum programa de formação continuada, voltado para Educação Inclusiva, ofertado pelo Estado da Paraíba?	4	22,22%	14	77,78%	---	---
Você teria interesse em realizar uma formação continuada voltada para a Educação Inclusiva?	16	88,89%	2	11,11%	---	---

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

O exercício da docência não é uma tarefa fácil, trata-se de uma atividade complexa que exige profissionalismo, paciência, dedicação, conhecimentos e experiências. Para Sousa (2008, p. 42) “ser professor, hoje, significa não somente ensinar determinados conteúdos, mas, sobretudo, ser um educador comprometido com as transformações da sociedade, oportunizando aos alunos o exercício dos direitos básicos à cidadania”. Para Rinaldi e Cardoso:

Pensar a formação inicial de professores na atualidade se configura um grande desafio que tem sido objeto de múltiplas análises que indicam as lacunas e severos problemas associados ao modo como essa formação é concretizada. Isso se dá não apenas por conta das diferentes propostas metodológicas que nos podem servir de referência, mas também, devido ao modo como o conhecimento, seus conteúdos formativos e as estruturas curriculares dos cursos de Licenciatura e das escolas de modo geral, são modificadas e, sobretudo, à velocidade em que tais mudanças muitas vezes ocorrem (Rinaldi; Cardoso, 2012, p. 1).

A formação inicial deve proporcionar uma bagagem sólida para os futuros professores, conhecimentos “minimamente” suficientes para lidar com as diversas situações do dia a dia em sala de aula, esta deve ser desenvolvida de acordo com o atual contexto escolar, a fim de atender as demandas reais da educação. Neste sentido, a formação inicial deve oportunizar aos futuros profissionais a vivência de uma práxis pedagógica, preparando-os para os desafios existentes no chão da escola.

Em relação à formação de professores e à Educação Inclusiva, podemos dizer também, que esse encontro está em processo, visto que, nos cursos de formação inicial, esse tema ainda é pouco abordado, geralmente, com um ou dois componentes curriculares que tratam sobre o assunto. Cursos específicos sobre a inclusão escolar no Brasil são oferecidos em nível de graduação (em poucas universidades), extensão e pós-graduação (Medeiros, 2009, p. 29).

Tais dados provocam reflexões acerca da necessidade de atualização nos cursos de formação inicial. É fundamental que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com a realidade atual. É necessário que haja essa articulação entre a escola e as universidades, garantindo que os conhecimentos empíricos se harmonizem com o processo de aprendizagem e a prática docente. Mas por outro lado, é um equívoco pensar que todo conhecimento acerca da prática docente ou de uma disciplina, seja satisfatório e completo durante um curso superior de formação inicial. É papel também do professor essa busca contínua de conhecimentos para o exercício de sua profissão. Moreira e Cunha (2019, p. 58) afirmam, “a formação inicial, deve sim, oferecer ferramentas que permitam ao egresso manter-se em contínua formação, reconhecendo a incompletude da formação e da própria condição humana”. É necessário que os professores reflitam sobre suas práticas, pois “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito” (Freire, 1996, p. 50).

Sobre os programas de formação continuada na área da Educação Física Escolar, ofertadas pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (SEE-PB) (Tabela 4), 72,22% apontaram que nunca os cursaram, pois não tinham o conhecimento sobre a oferta desses cursos. Destaco ainda uma das narrativas dos sujeitos da pesquisa, “*deveria ter mais cursos voltados para os professores da ativa (nunca vi um curso específico para a área de educação física ofertado pelo governo da Paraíba)*” PARTICIPANTE 5. Em contrapartida, 27,78% alegaram já ter participado dos cursos.

Sobre a participação dos professores em algum programa de formação continuada voltado para Educação Inclusiva, ofertado pelo Estado da PB (Tabela 4), 77,78% responderam que nunca frequentaram, por outro lado 22,22% alegaram ter participado, constatando-se os seguintes cursos: Tecnologia Assistiva, Atendimento Educacional Especializado e Libras. Ainda sobre essas formações, 88,89% dos participantes declararam ter interesse em realizar

uma formação continuada voltada para a Educação Inclusiva, caso essa seja ofertada pelo Estado, e 11,11% não demonstrou interesse.

Tais dados nos remetem a algumas reflexões: por que a maioria dos participantes demonstra interesse em participar das formações continuadas na área da educação inclusiva, mas não as possui? E por que a maioria dos professores de Educação Física não possui conhecimento/acesso à informação sobre esses cursos? Será que existe alguma fragilidade na estratégia de divulgação pela SEE-PB? Será que o Estado garante a liberação dos professores para participarem dos cursos de formação continuada, sem que estes tenham perdas salariais ou outros tipos de prejuízo?

Uma vez que a maioria dos participantes são vinculados a escolas de tempo integral, que estabelecem a carga horária de quarenta horas semanais, diurnas, a ser cumprida obrigatoriamente no estabelecimento de ensino, conforme preconiza, Lei nº 11.314 (Paraíba, 2023, p. 01) no seu artigo 5º:

Art. 5º Os Professores, Coordenadores Pedagógicos, Coordenadores Administrativo-Financeiro e Diretores de Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas e dos Centros de Referência em Inovação da Aprendizagem terão carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, diurnas, cumpridas obrigatoriamente na ECI, ECIT, ECIS ou CRIA em que estiverem lotados, sob o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI (Paraíba, 2023, p. 01).

São inquietudes, mas, conforme Farias e Castro (2022) apontam, é dever de cada professor manter-se atualizado, mesmo diante de algumas fragilidades presentes, sobre as informações e documentos oficiais, até para que este possa assumir uma postura crítica e defensiva acerca de seus direitos e deveres, para só assim reivindicar cada vez mais o seu verdadeiro papel na sociedade.

## **6.2 Vínculo empregatício e faixa salarial**

Cada vez mais no Brasil são registrados níveis elevados de evasão da carreira docente, o enfraquecimento do vínculo com o magistério ocorre devido a diversos fatores que impõem constantes sentimentos de insatisfação, cada dia surgem mais exigências, e parece que nada é feito em prol de incentivar os professores (oferta de boas condições de trabalho e valorização do plano de carreira).

De acordo com os dados obtidos na tabela 5, apresentada a seguir, referente à faixa etária, tipo de vínculo empregatício, tempo de serviço, faixa salarial líquida e jornada de trabalho, constatou-se o seguinte: as maiores faixas salariais líquidas dos professores de

Educação Física são os que se encontram com o tipo de vínculo empregatício estatutário efetivo. Observou-se que 50% são professores efetivos e 50% contratados. Foi identificada uma disparidade salarial entre estes professores, que, apesar de terem a mesma carga horária e atribuições, recebem remunerações distintas. Por exemplo (tabela 5): professores com o tempo de serviço de 10 a 15 anos, com vínculo empregatício efetivo, recebem de 04 a 05 salários mínimos líquido por 40 horas semanais, enquanto um professor contratado com o mesmo tempo de serviço recebe 02 a 03 salários mínimos líquido para a mesma carga horária.

Tabela 5 – Faixa etária, tipo de vínculo empregatício, tempo de serviço, faixa salarial líquida e jornada de trabalho.

		<b>Tipo de vínculo empregatício</b>	<b>Tempo de serviço</b>	<b>Faixa salarial líquida/ Jornada de trabalho</b>	<b>nº</b>	<b>%</b>
<b>Faixa Etária</b>	de 25 a 34 anos.	Estatutário(a) Efetivo(a).	03 a 05 anos	03 a 04 salários mínimos / <b>20 horas</b>	1	5,56%
	de 25 a 34 anos.	Estatutário(a) Efetivo(a).	03 a 05 anos	04 a 05 salários mínimos / <b>40 horas</b>	1	5,56%
	de 25 a 34 anos.	Estatutário(a) Efetivo(a).	01 a 03 anos	02 a 03 salários mínimos / <b>20 horas</b>	1	5,56%
	de 25 a 34 anos.	Estatutário(a) Efetivo(a).	05 a 08 anos	07 a 08 salários mínimos / <b>60 horas</b>	1	5,56%
	de 25 a 34 anos.	Contratado(a).	0 a 1 ano	03 a 04 salários mínimos / <b>40 horas</b>	1	5,56%
	de 35 a 44 anos.	Estatutário(a) Efetivo(a).	10 a 15 anos	04 a 05 salários mínimos / <b>40 horas</b>	1	5,56%
	de 35 a 44 anos.	Contratado(a).	10 a 15 anos	02 a 03 salários mínimos / <b>40 horas</b>	1	5,56%
	de 35 a 44 anos.	Estatutário(a) Efetivo(a).	03 a 05 anos	03 a 04 salários mínimos / <b>30 horas</b>	1	5,56%
	de 35 a 44 anos.	Estatutário(a) Efetivo(a).	05 a 08 anos	04 a 05 salários mínimos / <b>40 horas</b>	1	5,56%
	de 35 a 44 anos.	Contratado(a).	08 a 10 anos	03 a 04 salários mínimos / <b>40 horas</b>	1	5,56%
	de 35 a 44 anos.	Contratado(a).	10 a 15 anos	02 a 03 salários mínimos / <b>20 horas</b>	1	5,56%
	de 35 a 44 anos.	Contratado(a).	05 a 08 anos	03 a 04 salários mínimos / <b>40 horas</b>	1	5,56%
	de 35 a 44 anos.	Contratado(a).	05 a 08 anos	01 a 02 salários mínimos / <b>30 horas</b>	1	5,56%
	de 45 a 54 anos.	Contratado(a).	15 a 20 anos	03 a 04 salários mínimos / <b>40 horas</b>	1	5,56%
	de 45 a 54 anos.	Contratado(a).	20 a 25 anos	03 a 04 salários mínimos / <b>40 horas</b>	2	11,11%
de 55 a 64 anos.	Estatutário(a) Efetivo(a).	mais de 35 anos	04 a 05 salários mínimos / <b>40 horas</b>	2	11,11%	
<b>Total</b>					<b>18</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Conforme Lemos (2009) e Marques (2010), um dos principais motivos para o abandono da carreira docente são as baixas remunerações, levando esses profissionais a buscarem alternativas fora do âmbito escolar. Esses dados nos levam a alguns questionamentos: por que

os professores da Rede Estadual da PB possuem remunerações distintas, tendo em vista que ambos têm a mesma carga horária e atribuições? Qual a razão para que não haja equidade salarial entre professores de vínculo efetivo e contratado? De modo geral, podemos afirmar que a estabilidade no emprego proporciona condições salariais mais vantajosas.

Outro ponto relevante é a questão do plano de carreira, pois observa-se que professores com mais tempo de serviço, recebem praticamente a mesma remuneração de um professor recém efetivado. Um professor efetivo com mais de 35 anos de tempo de serviço, recebe entre (04 a 05 salários mínimos líquido / 40 horas), enquanto um professor com 03 a 05 anos de tempo de serviço, praticamente recebe o mesmo valor, de 04 a 05 salários mínimos líquido, para a mesma carga horária, como constatado na tabela 4. Evidentemente, o professor que possui o maior tempo de serviço recebe mais próximo dos 05 salários mínimos líquido, entretanto, percebe-se que a valorização do plano de carreira do magistério da PB é praticamente inexistente.

Para corroborar com estas informações, segue a tabela referente ao plano de carreira do magistério da Rede Estadual da PB, divulgada pelo Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba (SINTEP-PB).

Figura 4 – Plano de carreira em escolas regulares T30 (salário bruto)

REMUNERAÇÃO DOCENTE - ESCOLAS REGULARES							
CLASSE/NIVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII
A	R\$ 4.718,96	R\$ 4.813,34	R\$ 4.909,74	R\$ 5.008,07	R\$ 5.108,36	R\$ 5.210,68	R\$ 5.315,04
B	R\$ 5.191,40	R\$ 5.295,35	R\$ 5.401,40	R\$ 5.509,53	R\$ 5.619,88	R\$ 5.732,42	R\$ 5.847,22
C	R\$ 5.711,22	R\$ 5.825,57	R\$ 5.942,22	R\$ 6.061,20	R\$ 6.182,59	R\$ 6.306,35	R\$ 6.432,61
D	R\$ 6.283,00	R\$ 6.408,81	R\$ 6.537,15	R\$ 6.668,00	R\$ 6.801,49	R\$ 6.937,59	R\$ 7.076,55
E	R\$ 6.912,00	R\$ 7.050,40	R\$ 7.191,53	R\$ 7.335,51	R\$ 7.482,33	R\$ 7.632,12	R\$ 7.784,90

Fonte: SintepPB (2024)

Figura 5 – Plano de carreira em escolas integrais T40 (salário bruto)

REMUNERAÇÃO COMPLETA CIDADÃ							
CLASSE/NIVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII
A	R\$ 7.285,26	R\$ 7.412,47	R\$ 7.541,38	R\$ 7.672,87	R\$ 7.806,98	R\$ 7.943,82	R\$ 8.083,39
B	R\$ 7.918,04	R\$ 8.057,06	R\$ 8.198,87	R\$ 8.343,48	R\$ 8.491,05	R\$ 8.641,55	R\$ 8.795,07
C	R\$ 8.613,19	R\$ 8.766,12	R\$ 8.922,11	R\$ 9.081,22	R\$ 9.243,56	R\$ 9.409,06	R\$ 9.577,91
D	R\$ 9.377,84	R\$ 9.546,08	R\$ 9.717,71	R\$ 9.892,70	R\$ 10.071,22	R\$ 10.253,35	R\$ 10.439,05
E	R\$ 10.219,00	R\$ 10.404,08	R\$ 10.592,82	R\$ 10.785,36	R\$ 10.981,71	R\$ 11.182,02	R\$ 11.386,34

Fonte: SintepPB (2024)

Para Gurgel (2012, p. 82) “um plano de carreira deve ser concebido como um instrumento que estimule os profissionais do magistério a ingressarem e permanecerem no exercício da docência”.

Ainda em relação a tabela 05, 22,22% dos professores alegaram possuir outros vínculos empregatícios, onde lecionam também na Rede de Ensino Municipal e na Rede de Ensino Privada. Um único professor, 5,56% alegou possuir duas matrículas efetivas na Rede de Ensino Estadual da PB, lecionando nos três turnos em uma única escola, recebendo 07 a 08 salários mínimos para 60 horas semanais de trabalho.

### 6.3 Condições de trabalho dos professores de Educação Física, frente a Educação Especial e Inclusiva

Analisar as condições de trabalho dos professores de Educação Física na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, torna-se pertinente devido ao fato dessas fortalecerem valores sociais de integração, igualdade e respeito, promovendo a cidadania no meio educacional. A cada dia a Inclusão ganha mais visibilidade e os ambientes educacionais passam a se transformar com os seus avanços, garantindo para os que necessitam, espaços mais adequados visando a acessibilidade estrutural, recursos e materiais pedagógicos adaptados, além da oferta de formações continuadas acerca da Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Desta forma, na tabela 6 a seguir, foi perguntado aos participantes, as suas percepções acerca do papel do professor de Educação Física, frente a inclusão. Foram obtidos os seguintes dados:

Tabela 6 - Papel do Professor de Educação Física frente a inclusão.

Categoria	Atributo	Frequência de ocorrência	
		n	%
Papel do Professor de Educação Física frente a inclusão.	Planejar aulas inclusivas	2	7,69%
	Mediador de desafios	3	11,54%
	Trabalhar o esporte de maneira inclusiva	2	7,69%
	Promover a socialização	7	26,92%
	Primordial, a Educação é um direito de todos	1	3,85%
	Possibilitar o desenvolvimento global	1	3,85%
	Preparar para a adversidade da vida	1	3,85%
	Garantir o acesso as práticas de atividade física	3	11,54%
	Fomentador do conhecimento	2	7,69%
	Incentivador do processo inclusivo	3	11,54%
	Facilitador do desenvolvimento motor	1	3,85%
	<b>Total</b>		<b>26</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Após a codificação dos dados, constatou-se que 26,92% dos participantes consideraram a promoção da socialização como sendo o seu papel principal; 11,54% veem a mediação de

desafios como sua função; outros 11,54% alegaram que o papel do professor é garantir acesso de todos às práticas de atividade física; 11,54% concordam que o professor deve ser um incentivador no processo inclusivo. Os demais destacaram o seguinte: é primordial pois a educação é um direito de todos, o professor deve possibilitar o desenvolvimento global dos estudantes, deve também prepará-los para a adversidade da vida, assim como ser um facilitador do desenvolvimento motor, ambos respectivamente aparecendo com 3,85%. Destaco ainda, sobre a tabela 6, algumas narrativas dos sujeitos da pesquisa:

*“Mediador de desafios entre a deficiência e a excelência, juntamente com o aluno para a prática de atividade física escolar.” (PARTICIPANTE 2).*

*“Colocar o esporte e a prática de atividade física como algo democrático e acessível.” (PARTICIPANTE 5).*

*“Papel importante para inclusão de atividades esportivas.” (PARTICIPANTE 8).*

*“A Educação Física possui um papel fundamental na formação de um indivíduo, pois possibilita um desenvolvimento global (aspectos cognitivo, motor e atitudinal). Este, favorece a socialização promovendo o respeito ao próximo, assim como combate atitudes preconceituosas. Ela prepara o sujeito para lidar melhor com as adversidades da vida.” (PARTICIPANTE 9).*

*“Garantir que os estudantes com deficiência tenham o mesmo acesso com qualidade as práticas de educação física, oportunizando socialização e a integração.” (PARTICIPANTE 10).*

*“O Professor de Educação Física deve ser um dos incentivadores da inclusão escolar, principalmente, no que concerne a expressão e linguagem corporal. É a aula onde os alunos têm autonomia de se comunicar e de se entender como corpos no mundo e no seu meio social. Dessa forma, esse Professor traz consigo o papel de fomentador do conhecimento.” (PARTICIPANTE 11).*

*“Tem fundamental importância na aplicabilidade dos recursos didáticos para inclusão.” (PARTICIPANTE 13).*

*“O Professor tem papel fundamental no processo de inclusão do aluno, ele será o meio que esse aluno tem para poder desenvolver suas potencialidades e melhorar suas capacidades no meio acadêmico e também no meio social em que está inserido.” (PARTICIPANTE 16).*

*“O principal, pois, ele é mediador.” (PARTICIPANTE 17).*

Cabe ressaltar que, ao levantar o questionamento sobre o papel do professor de Educação Física, frente a educação inclusiva, buscamos compreender a visão do profissional a partir do seu contexto, da sua bagagem de experiência e dos seus conhecimentos sobre a temática.

Em relação aos desafios e sentimentos dos participantes, frente a educação inclusiva, conforme visualizado na tabela 7, identificamos as seguintes informações: 44,12% dos professores indicaram as condições de trabalho<sup>2</sup> como sendo o maior desafio enfrentado na sua prática profissional; 20,59% apontaram a falta de apoio humano<sup>3</sup>; outros 11,76% disseram que formação insuficiente sobre o tema. Quanto aos sentimentos, 8,82% relataram sentir impotência; 5,88% alegaram sentimentos de insatisfação e pena; 2,94% afirmaram sentir frustração; 2,94% indignação; 2,94% preocupação.

Tabela 7 - Desafios e sentimentos, frente a Educação Inclusiva.

Categoria	Atributo	Frequência de ocorrência	
		n	%
Desafios e sentimentos, frente a Educação Inclusiva.	Formação insuficiente	4	11,76%
	Insatisfação e pena	2	5,88%
	Frustração	1	2,94%
	Indignação	1	2,94%
	Preocupação	1	2,94%
	Impotência	3	8,82%
	Condições de trabalho	15	44,12%
	Falta de apoio humano	7	20,59%
<b>Total</b>		<b>34</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Saliento algumas narrativas dos sujeitos da pesquisa, referente aos dados da tabela 7:

*“De insatisfação e pena em não ter recursos para incluir esses estudantes de forma mais positiva para o seu desenvolvimento.” (PARTICIPANTE 3).*

*“Frustração em não ofertar uma prática integradora por falta de formação específica e pela falta de material esportivo.” (PARTICIPANTE 5).*

*“Muitas vezes é de impotência. Por não poder oferecer uma aula que realmente alcance as necessidades do meu alunado.” (PARTICIPANTE 7).*

*“Algumas vezes de impotência, pois gostaria de fazer mais, porém o Estado não me oferece boas condições de trabalho (infraestrutura e recursos pedagógicos). Mas o que está em meu alcance, busco fazer.” (PARTICIPANTE 9).*

*“Com relação a garantia de acesso dos estudantes com deficiência, às práticas de educação física, percebo enquanto profissional uma insatisfação, em não ter acesso*

<sup>2</sup> Condições de trabalho: Tudo que faz parte da estrutura física, material e recursos pedagógicos; turmas superlotadas.

<sup>3</sup> Falta de apoio humano: Ausência de cuidadores; não aceitação dos estudantes; falta de apoio pedagógico e de profissionais da escola; falta de apoio da Secretaria de Educação.

*a uma formação especializada e da ausência de recursos pedagógicos e estruturais.”*  
(PARTICIPANTE 10).

*“Na minha práxis o maior percalço que encontro é a falta de apoio humano, temos atualmente poucos cuidadores que realmente ajudam os alunos, além de que as turmas estão superlotadas e demanda atenção a nós como profissionais, como na questão de comportamento e disciplina, fazendo com que nossa atenção aos alunos com deficiência seja insuficiente para suas demandas.”* (PARTICIPANTE 11).

*“Recursos materiais. Onde muitas vezes temos que arcar do próprio bolso.”*  
(PARTICIPANTE 12).

*“Conscientização dos outros profissionais no âmbito escolar e aceitação dos outros estudantes.”* (PARTICIPANTE 13).

*“Me sinto impotente, penso em várias possibilidades para aplicar na sala, mas as dificuldades nos minam demais.”* (PARTICIPANTE 14).

*“A maior dificuldade é a escassez de material e infraestrutura básica.”*  
(PARTICIPANTE 15).

*“Os desafios são inúmeros, como, não ter uma boa estrutura, ferramentas didáticas, ponto de apoio dentro e fora da escola. Muitas vezes o profissional até gostaria de desenvolver melhor o seu trabalho, para explorar o potencial dos seus alunos, mas a falta de apoio pedagógico e da escola, tem causado barreiras neste processo. Sem contar que quem está na ponta (Secretaria de Educação) não compreende como realmente funciona o chão da escola e com isso, apenas manda fazer.”*  
(PARTICIPANTE 16).

*“Poderia ter uma formação pra todos os professores do estado.”* (PARTICIPANTE 18).

Percebe-se nas indagações dos professores a predominância de sentimentos negativos, uma vez que, estes não se sentem amparados, devido há a ausência de estrutura, recursos e materiais pedagógicos. Além disso, não se sentem seguros o suficiente para lidar com as diferenças encontradas em suas aulas, devido à falta de condições de trabalho, apoio humano, bem como formações específicas. Na visão de Pereira (2009) é necessário reconhecer que as propostas inclusivas geram diversas inovações que abalam a identidade do professor, fazendo com que ele se sinta pressionado por ter que viabilizar uma proposta pedagógica no qual muitas vezes não se sente seguro.

Os dados obtidos sobre a tabela 7, vão ao encontro com outros estudos realizados por pesquisadores brasileiros. Os sentimentos dos professores que trabalham no dia a dia com a Educação Especial na perspectiva Inclusiva são diversos, tais como: impotência, insegurança, desamparo, revolta, preocupação, frustração, pena, despreparo, dificuldade, entre outros (Briant;

Oliver, 2012; Crochik *et al.*, 2011; Dias *et al.*, 2015; Gomes; Souza, 2012; Monteiro; Manzini, 2008; Silveira *et al.*, 2012; Toledo e Vitaliano, 2012).

Severo e Carvalho (2015) enfatizam que a estrutura física e os materiais didáticos interferem de modo significativo a prática pedagógica do professor de Educação Física. Triani (2019) corrobora quando afirma que as boas condições de trabalho geram motivações para o exercício da prática da Educação Física, e o inverso também se aplica. Ainda para Triani (2019):

Quando destacamos a importância dos espaços e materiais adequados para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, não falamos necessariamente de quadras e bolas esportivas, mas sim de espaços e materiais diversos que possibilitem ao professor trabalhar toda gama de possibilidades que uma Educação Física comprometida com o desenvolvimento integral do aluno propõe. Assim, mais uma vez destacamos a importância de disponibilizar aos professores de Educação Física, as condições necessárias, no aspecto do espaço físico e dos materiais, para que eles possam desenvolver suas atividades docentes motivados e com qualidade (TRIANI, 2019, p. 118-119).

Observou-se em outros estudos uma similaridade, como na pesquisa de Silva *et al.* (2022), que realizou uma análise sobre os caminhos percorridos pelos professores de Educação Física e a Inclusão, no Estado do Piauí. O estudo foi realizado com 28 professores de escolas públicas. Na percepção e vivência dos profissionais, foi identificado que, em relação às condições das escolas, 67,9% dos professores relataram que as instalações não oferecem as adaptações necessárias para acolher os alunos com deficiência; além disso, 71,4% apontaram a ausência de material adequado para ministrar aulas que ofereçam segurança e inclusão.

Realidade que não é diferente da região sul, onde Ferreira (2014) realizou uma investigação sobre o perfil de 18 professores de Educação Física da Rede Estadual do Ensino Médio no interior do Rio Grande do Sul, especificamente na cidade de Rio Grande, onde constatou que os professores estavam desanimados em realizar suas práticas pedagógicas voltadas para os alunos com deficiência, devido à ausência de apoio humano, de infraestrutura nas escolas e de materiais necessários para suas atividades. Nota-se que, apesar dos contextos e espaço temporal diferente, todos os estudos revelam os mesmos desafios quando se refere à prática docente da Educação Física.

Duek (2007) destaca diversos obstáculos no processo da Educação Especial e Inclusiva, tais como: a falta de recursos e materiais, turmas superlotadas, escassez de recursos humanos, baixos salários, pouco investimento na formação de professores, falta de um trabalho em conjunto com equipe pedagógica, ausência de capacitação adequada para professores e funcionários, carência de professores de apoio especializado, além da própria falta de apoio dos pais e familiares.

Esses aspectos refletem a precariedade do sistema de ensino, o que, por sua vez, induz ao desânimo do professor com a sua profissão. Desta forma, torna-se necessária uma transformação no sistema educacional que, para ser efetiva, é imprescindível levar em consideração o cotidiano das escolas, as experiências dos estudantes e dos docentes.

Outro ponto a se elencar são os cursos de graduação, que não oferecem formações suficientes para atender o alunado com deficiência, conforme evidenciado nas tabelas 3, 4 e 7. No estudo de Silva *et al.* (2022), foi identificado que 63,3% dos professores pesquisados não possuíam conhecimentos suficientes para suprir as necessidades dos estudantes com deficiência. Realidade observada também no trabalho de Alves e Duarte (2012), onde constatou-se que os professores de Educação Física careciam de preparo pedagógico para lidar com a inclusão de crianças com síndrome de Down em suas aulas.

Por outro lado, não podemos ser ingênuos, sabemos que os cursos de graduação não comportam em suas matrizes curriculares os conteúdos que abordam todas as demandas do campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Em contrapartida, também sabemos que os cursos precisam avançar. É necessário entender que o professor não precisa ser o detentor de todo o conhecimento, mas este precisa ser sensibilizado para compreender como os seus alunos com deficiência pensam, agem, expressam-se e se comunicam.

Já na tabela 8, apresentada abaixo, que versa sobre as sugestões dos professores para a melhoria de suas aulas voltadas para às pessoas com deficiência, foram desvelados os seguintes dados: majoritariamente, 48,00% sugeriram oferta de boas condições de trabalho como forma de melhorar a sua prática pedagógica; 32,00% alegaram que os cursos de formação continuada que abordam especificamente a temática, trariam contribuições no sentido de garantir a inclusão em suas aulas; 4,00% consideram importante a divulgação de práticas exitosas, visando à replicabilidade; 4,00% destacam a necessidade de estágios na graduação para trabalhar com às pessoas com deficiência, visto que, nos cursos, geralmente só é proporcionado o conhecimento teórico; 4,00% citam o cumprimento da legislação, ou seja, com as leis sendo fiscalizadas e efetivadas, a prática inclusiva acontece; 4,00% consideram como fundamental a contratação de cuidadores especializados para apoiá-los e auxiliá-los em suas práticas pedagógicas; por fim, outros 4,00% sugerem como possibilidade a utilização de conteúdos que abordem as práticas dos jogos cooperativos, uma vez que a premissa dessa abordagem é a participação de todos, sem distinção de ganhador ou perdedor.

Tabela 8 - Sugestão para a melhoria das aulas de Educação Física, voltado para às pessoas com deficiência.

Categoria	Atributo	Frequência de ocorrência	
		n	%
Sugestão para a melhoria das aulas de Educação Física, voltado para às pessoas com deficiência	Divulgação de experiências exitosas	1	4,00%
	Ofertar boas condições de trabalho	12	48,00%
	Formação continuada	8	32,00%
	Estágios na graduação para trabalhar com às pessoas com deficiência	1	4,00%
	Cumprimento da lei	1	4,00%
	Contratação de cuidadores especializados	1	4,00%
	Abordar os conteúdos dos jogos cooperativos	1	4,00%
	<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Destacam-se algumas narrativas que são desdobramentos de dados expressados na tabela 8:

*“Criar um grupo de trabalho sobre o tema (divulgar experiências exitosas).”*

*PARTICIPANTE 1.*

*“Acredito que com recursos e materiais e uma boa preparação do profissional, a aula consegue atingir os objetivos.”* PARTICIPANTE 2.

*“Deveria ter na licenciatura estágios em locais com pessoas com deficiência para aprendermos na graduação como lidar com a situação.”* PARTICIPANTE 5.

*“Tirar do papel, cumprir a legislação, fazer o que tem que ser feito!”* PARTICIPANTE 6.

*“Primeiramente, a oferta de uma boa condição de trabalho, o Estado precisa garantir aos professores, materiais pedagógicos adequados e estrutura física; acredito também que a oferta de formações continuadas na área específica da educação física inclusiva, seria um ponto de partida em direção a uma educação inclusiva de qualidade.”* PARTICIPANTE 9.

*“Cursos de formação continuada voltados para a temática de educação física inclusiva; disponibilizar materiais pedagógicos de educação física (materiais adaptados); garantir acessibilidade arquitetônica; contratação de cuidadores especializados.”* PARTICIPANTE 10.

*“Vivemos numa realidade que falta merenda escolar, atualmente a escola está em reforma, devido a um incêndio provocado por má estrutura da parte elétrica da escola, sendo assim, vemos que os profissionais trabalham em condições insalubres e desafiadoras. Esse profissional sujeito a essas condições, mesmo com a boa vontade, não consegue entregar o melhor resultado. Mas acredito que ainda falta o traquejo nas estratégias e metodologias de aula, devido à falta de formações e entendimento sobre a área. Como conteúdo, vejo como possibilidade abordar os*

*jogos cooperativos, são estratégias interessantes a serem adotadas nas aulas de Educação Física, pois permite a participação sem obrigações, ou seja, não precisa competir para ganhar, o que é muito disseminado nas aulas em geral.”*

*PARTICIPANTE 11.*

*“Estrutura física nas escolas, isso envolve também a questão de materiais e acessibilidade.” PARTICIPANTE 12.*

*“A inclusão verdadeira acontece quando a escola já está preparada para acolher todos, sem precisar improvisar. Nós da área de Educação Física temos esse potencial da criatividade e nos tornamos proativos no que nos propomos a fazer, desde do momento que o aluno com deficiência participa das aulas práticas com um simples gesto de passar algum objeto para o outro, como participar de um torneio esportivo mais elaborado.” PARTICIPANTE 13.*

*“Se os materiais fossem recebidos anualmente, teríamos bem menos dificuldades. Materiais de boa qualidade, pelo menos.” PARTICIPANTE 14.*

*“As aulas de educação física oportunizam um mundo de possibilidades e acesso para as pessoas com deficiência, mas cabe ao professor que está conduzindo a disciplina com a estrutura que lhe é oferecida, traçar a melhor estratégia e condução desse processo na escola, lembrando sempre, que cada escola tem uma realidade, desde da infraestrutura até os tipos de alunos que nela está inserida. Acredito muito no processo de inclusão através do esporte e da Educação Física.” PARTICIPANTE 16.*

*“Precisamos de maior preparo para atuar com os alunos que possuem determinadas deficiência, então mais cursos voltados para tal. Isso já ajudaria bastante.” PARTICIPANTE 17.*

No início deste estudo, foi levantado um arcabouço teórico sobre as legislações da Educação Especial e Educação Inclusiva brasileira. É evidente que a composição normativa dessas leis está bem fundamentada no que diz respeito aos direitos e deveres das pessoas com deficiência, além de estarem em constante atualização, contudo, nas narrativas dos participantes, percebemos que essas legislações apresentam fragilidades quando tratamos elas no campo da práxis, o que tem gerado, conseqüentemente, práticas de exclusão e a não garantia de direitos como deveria.

Diversas narrativas surgiram carregadas de insatisfações, principalmente no tocante das condições de trabalho. O Estado enquanto promotor da garantia de direito, deve ofertar capacitações, garantir a acessibilidade arquitetônica e comunicacional, bem como recursos e materiais adequados nas escolas. Os excertos revelam que o trabalho docente é atravessado por eventualidades estruturais, que por sua vez evidencia a desvalorização da profissão. Percebe-se um distanciamento entre o que é enfrentado (a realidade) e que seria o desejado (inclusão).

Sobre os aspectos das formações continuadas, Tricoli (2002, p. 98) cita que, “(...) para que um professor possa oferecer uma boa formação para seus alunos, ele precisa também estar bem formado”. Partindo desta premissa, Duek (2007) corrobora quando menciona que, o desafio de trabalhar a inclusão é perpassado pelo desafio da qualificação profissional dos professores. Freitas *et al.* (2009), afirmam que:

A partir disso, verifica-se que a formação docente e a prática educativa dos profissionais que atuam com alunos que apresentam algum tipo de deficiência (sensorial, motora, mental ou a associação de duas ou mais destas modalidades) são, sem dúvida, bases essenciais que sustentam a inclusão escolar. No entanto, essa formação só contribui de forma significativa quando associada às adaptações físicas, curriculares e atitudinais por parte das instituições de ensino, ou seja, promover não apenas uma integração física dos alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar, mas garantir a participação dos mesmos em atividades essenciais ao currículo do ensino regular (Freitas *et al.*, 2009, p. 94).

Com relação ao que foi perguntado aos professores de Educação Física, se eles acreditavam no processo de inclusão dos alunos com deficiência nas Escolas do Ensino Público da Rede Estadual da PB, evidencia-se os resultados na tabela 9, que obteve os seguintes dados: 33,33% disseram que não, pois, embora a legislação garanta a inclusão do aluno com deficiência, as escolas e os professores não estão devidamente preparados para recebê-los; 22,22% afirmaram acreditar, pois entendem que é por meio contato e da interação com outros indivíduos que o sujeito aprende e se desenvolve; 16,67% também acreditam, pois não consideram problema trabalhar com alunos que apresentam algum tipo de deficiência; 16,67% responderam que não, pois, apesar da legislação garantir a inclusão do aluno com deficiência e os professores possuírem o preparo e conhecimento, as escolas ainda carecem de uma estrutura devidamente adequada; um único, 5,56% disse que sim, afirmando que a legislação vigente garante o processo inclusivo; e um outro, 5,56% respondeu que não, argumentando que os professores não têm conhecimento sobre as deficiências, nem formação específica.

Tabela 9 - Você acredita no processo de inclusão dos alunos com deficiência nas Escolas do Ensino Público da Rede Estadual da PB.

Você acredita no processo de inclusão dos alunos com deficiência nas Escolas do Ensino Público da Rede Estadual da PB?	Frequência de ocorrência	
	n	%
<b>Não</b> , pois embora a legislação garanta a inclusão do aluno com deficiência, a escola e os professores não estão devidamente preparados para recebê-los.	6	33,33%
<b>Sim</b> , pois é através do contato e da interação com outros indivíduos que o sujeito aprende e se desenvolve.	4	22,22%
<b>Sim</b> , pois não considero problema trabalhar com alunos que apresentam algum tipo de deficiência.	3	16,67%

<b>Não</b> , pois apesar da legislação garantir a inclusão do aluno com deficiência e os professores possuírem o preparo e conhecimento, as escolas ainda carecem de uma estrutura devidamente adequada.	3	16,67%
<b>Sim</b> , pois a legislação vigente garante.	1	5,56%
<b>Não</b> , pois os professores não têm conhecimento das deficiências e formação específica.	1	5,56%
<b>Total</b>	18	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Observou-se que 55,56% dos participantes se mostraram desacreditados com o processo inclusivo nas Escolas da Rede Estadual da PB, reflexo das dificuldades que enfrentam no chão da escola. Alegam que os professores não possuem o preparo suficiente e que as escolas carecem de estrutura adequada. Aguiar e Duarte (2005), ao realizarem um estudo com 67 professores de Educação Física das Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, constataram que 97% desses docentes não possuíam conhecimentos suficientes para exercer a sua prática pedagógica de forma inclusiva com estudantes com deficiência. A pesquisa indicou que o processo inclusivo só seria efetivo se os professores recebessem apoio do Estado, como cursos de formação continuada, apoio pedagógico especializado, adequação dos espaços físicos das escolas e disponibilização de materiais didáticos apropriados. Embora seja um recorte temporal distante, infelizmente, é algo que ainda parece ser atual.

A disciplina de Educação Física trabalha com o desenvolvimento humano por meio do movimento e de práticas corporais, envolvendo jogos, danças, brincadeiras, esportes, entre outros. No entanto, quando se trata de trabalhar com pessoas com deficiência, esse desenvolvimento deve ser planejado com acessibilidade, para garantir a participação e a segurança dos envolvidos. Isso requer do profissional de Educação Física conhecimento tanto teórico quanto prático, além de apoio estrutural e pedagógico para atender às demandas específicas dos estudantes com deficiência. Dessa forma, apesar dos avanços na área de Educação Física, nota-se que ainda existem desafios no trato da educação especial na perspectiva inclusiva.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre os questionamentos deste estudo, dados relevantes e preocupantes trazem à tona um recorte da realidade dos professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino da PB. Embora essa realidade provavelmente não seja muito diferente dos profissionais de outras disciplinas, a Educação Física traz consigo uma inquietude maior, pois trabalha com o desenvolvimento da cultura corporal por meio do movimento, contribuindo não apenas para o desenvolvimento da coordenação motora, mas também para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e, conseqüentemente, para a própria autonomia.

Vale considerar que a efetivação do direito à educação, desde a sua primeira fase de ensino, é o que garantirá a construção de uma sociedade mais justa e Inclusiva para todos, promovendo, conseqüentemente, a ruptura de paradigmas referentes às demais áreas da vida social de pessoas com e sem deficiência. A inclusão deve ser entendida como um processo de inserção de todos, independentemente do grau e tipo de limitação, garantindo a ambos os mesmos direitos.

É importante frisar que a temática da Inclusão se mantém inconclusa, pois trata-se de processo contínuo de questionamentos, indagações, investigações e problematizações, de modo que as práticas, as intuições e os sujeitos envolvidos ressignifiquem o processo de inclusão.

Desta forma, como garantir que os alunos com deficiência tenham acesso a estas práticas de forma inclusiva? O foco deve ser a diversidade, desenvolvendo estratégias que envolvam todos os estudantes, suas fragilidades e potencialidades.

Considera-se que um dos gargalos encontrados nesta pesquisa está na formação inicial e, posteriormente, na formação continuada dos professores de Educação Física. Percebe-se, através dos relatos dos participantes, que os currículos da formação inicial ainda são superficiais no que diz respeito a educação especial na perspectiva inclusiva. Geralmente, as disciplinas são optativas e de base teórica. Não que se negue a importância das reflexões teóricas, mas a ausência de experiência com a prática, por vez, pode lançar um profissional ainda imaturo para lidar com o processo inclusivo. Vale ressaltar também que o profissional da educação não deve depender apenas da sua formação em nível de graduação. Mas, enquanto educador, deve sempre que possível, ampliar os seus conhecimentos, buscando capacitações para superar os desafios recorrentes na educação.

Com relação à formação em nível de pós-graduação, desvelou-se que 72,22% dos professores possuem formação pelo menos em nível de especialização, entre as especializações destacam-se Atividade Física Adaptada e Saúde; Educação Física Inclusiva que seguem na

perspectiva da linha temática deste estudo. 15,38% dos participantes possuem pós-graduação em nível de mestrado, e outros 27,78% não possuem pós-graduação.

Outro ponto é a questão da oferta de formações continuadas voltadas para a Educação Física Escolar e a Educação Inclusiva, providas pela Secretaria de Estado de Educação da PB, nas quais foi constatada uma baixa participação dos professores nesses cursos: 72,22% e 77,78%, respectivamente, alegaram não participar. Observou-se outro desafio: o professor, no chão da escola, devido à sua jornada de trabalho, não possui horários compatíveis para participar dessas capacitações, visto que os cursos de formação são comumente ofertados durante o dia. Além disso, a estrutura governamental nem sempre garante a participação dos professores nessas formações sem que haja prejuízo em suas atividades ou remuneração, o que pode justificar o baixo percentual de professores com formação continuada, nessas referidas temáticas.

Destaca-se que, o Estado não oferece formações continuadas nas áreas específicas de atuação das disciplinas dos professores, ou seja, quando ofertadas, as formações sobre a educação especial e educação inclusa são ministradas de forma generalizada, onde 22,22% dos participantes relataram ter realizado os seguintes cursos: Tecnologia Assistiva, Atendimento Educacional Especializado e Libras. Isto revela uma ausência do Estado no que tange possibilitar e garantir aos professores uma maior segurança no desenvolvimento das atividades pedagógicas para pessoas com deficiência, levando em consideração as especificidades de cada disciplina.

Contudo, para além dos cursos de aperfeiçoamento, o planejamento escolar ou de área pode ser uma ferramenta essencial de formações continuadas internas, em que os professores podem utilizar esse tempo para trocar experiências e compartilhar estratégias em prol do aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Esse ambiente de colaboração, muitas vezes, possibilita solucionar de forma mais prática e eficaz os desafios diários do chão da escola.

Por outro lado, sabe-se que esse processo também está sujeito a enfrentar desafios, como a sobrecarga de atividades pedagógicas, a falta de recursos colaborativos, além do não comprometimento de alguns profissionais. Por isso, é imprescindível que a escola promova esses momentos de planejamento de forma regular, para que tal se torne uma prática habitual.

Ainda sob a responsabilidade do Estado, o estudo identificou narrativas dos professores sobre a falta de estrutura nas escolas, ausência de acessibilidade comunicacional, de recursos e materiais. Essas falas refletem diretamente nas condições de trabalho oferecidas aos professores de Educação Física, que na maioria das vezes precisam se adaptar, utilizando de criatividade, para realizar atividades inclusivas. O Estado tem o dever de garantir a acessibilidade, desde a

arquitetônica até os materiais pedagógicos, visto que o processo de Inclusão não é responsabilidade apenas dos professores, mas de todo o contexto escolar e da comunidade em geral. A ausência dessas políticas reflete um Estado fragilizado e excludente do ponto de vista educacional.

Quanto aos sentimentos dos professores, é totalmente compreensível que alguns sintam-se frustrados, insatisfeitos, inseguros, preocupados e indignados, isto depende muito da sua construção histórica, política e cultural, como também do contexto em que estão inseridos. Esses sentimentos são resultado de um mix de fragilidades referentes as condições de trabalho, remuneração não satisfatória, falta de formação continuada e ausência de uma rede de apoio que contribua no processo de inclusão dos alunos com deficiência.

Mesmo em uma perspectiva de baixa estima, os professores souberam retratar a importância do seu papel, enquanto profissional de Educação Física, no processo de inclusão, evidenciando: a importância de promover a socialização, de mediar desafios, de garantir o desenvolvimento global dos estudantes, assim como o acesso as práticas de atividades físicas, de ser o incentivador do processo inclusivo, de trabalhar o esporte de maneira inclusiva, de ser o fomentador de conhecimentos, de ser o facilitador do desenvolvimento motor, de preparar os estudantes para lidar com a adversidade da vida, entre outros. Nesse sentido, considero que a Educação Física é a disciplina que consegue exaltar as diferenças corporais, lançando um olhar que ressignifica e oportuniza, fortalecendo o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo contribuindo para a coletividade, na perspectiva do respeito às diferenças e à diversidade.

Sobre as sugestões apresentadas pelos professores para melhorar as suas aulas na perspectiva inclusiva, concluímos que os participantes pedem apenas o básico, ou seja, o que deveria ser comum para o desenvolvimento da sua prática docente, como: melhores condições de trabalho, oferta de formações continuadas específicas em sua área, cumprimento da legislação, contratação de cuidadores especializados, divulgação de experiências exitosas, contato direto e prático com as pessoas com deficiência nos estágios dos cursos de graduação. Aqui cabem algumas considerações e críticas. Quanto à legislação, é sabido que o Brasil dispõe de diversas normativas e leis sobre a pessoa com deficiência, porém muitas destas não são respeitadas, já que as políticas públicas muitas vezes não são fiscalizadas e nem efetivadas. Isso demonstra falta de compromisso do Estado e, talvez, de uma parcela da sociedade, onde percebemos uma apatia e aceitação da exclusão, visto que somos os primeiros agentes de cobrança.

Outra inquietude diz respeito às dificuldades enfrentadas pelo estudo para encontrar professores dispostos a colaborar com a pesquisa. Refiro-me, a isso, devido à resistência

oferecida por alguns professores em participar da pesquisa, onde muitos optaram em se manter neutros (não participando), não compreendendo a importância deste trabalho no sentido de trazer melhorias para a área da Educação Física. Os resultados aqui obtidos, traçarão sugestões para a SEE-PB. Além disso, a pesquisa trará um retorno social, por meio da produção de um manual com diversas práticas de Educação Física voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência.

Salienta-se que, conforme as narrativas dos professores de Educação Física, o estudo considera que o SEE-PB demanda com urgência trazer melhorias em relação as condições de trabalho, assim como, nos cursos de formações continuadas na área de Educação Física Escolar e Inclusão. Entende-se que essas ações não podem ser pontuais, e é fundamental que os próprios estudantes com deficiência façam parte desse processo, enquanto atores que estão no centro dos desafios, das barreiras e resistências encontradas na escola. Compreende-se que não se pode demandar e falar sobre eles, sem eles nesse processo.

Por fim, cabe ressaltar que o presente estudo não se encerra por aqui, pelo contrário, ele abre possibilidades para investigações futuras que possam aprofundar as discussões sobre os desafios educacionais, especialmente no que se refere aos desafios da educação especial na perspectiva inclusiva, às condições de trabalho e à formação continuada dos professores de Educação Física. Sabe-se que o campo educacional é dinâmico e sempre demandará pesquisas contínuas. Dessa maneira, espera-se que o atual estudo sirva de base para novas investigações, avançando no entendimento das complexidades do cenário educativo.

## 8 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional, elemento resultante do estudo, está alinhado com o curso de Mestrado do Profei, bem como com a linha temática da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Devido à natureza da pesquisa, propomos a confecção de um Guia Didático de Práticas de Educação Física Escolar para Pessoas com Deficiência (Manual digital em formato de PDF).

Esse material é composto por 74 páginas, e possui como público-alvo os professores de Educação Física. O produto foi estruturado em quatro capítulos: 1º - Um olhar sobre a inclusão das Pessoas com Deficiências; 2º - Educação Física Escolar Inclusiva; 3º - Práticas de Educação Física Adaptada e Inclusiva; e 4º - Esportes Adaptados.

O produto percorrerá inicialmente de forma objetiva e clara, sobre alguns conceitos que permeiam a diversidade de deficiências, sobre a compreensão da Educação Física Escolar, da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Além disso, apresentará algumas práticas para serem trabalhadas em sala de aula, envolvendo diferentes tipos deficiências.

Pretendesse, por meio deste manual, colaborar pedagogicamente com as aulas dos professores Educação Física, propondo-lhes algumas possibilidades de práticas corporais e esportivas para o enfrentamento dos desafios do processo inclusivo no chão da escola. Da mesma maneira, espera-se que este produto possibilite reflexões acerca do papel do professor, evidenciando o seu compromisso como agente transformador.

É possível acessar o produto educacional através do QR CODE abaixo, ou no apêndice B da pesquisa.



## REFERÊNCIAS

- ADAMS, R.; DANIEL, A.; Mc CUBBIN, J. **Jogos, Esportes e Exercícios para o Deficiente Físico**. Trad. de Ângela Marx. 3.ed. São Paulo: Manole, 1985.
- AGUIAR, J.S.; DUARTE, E. **Educação inclusiva**: um estudo na área de educação física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.11, n.2, p.223-240, 2005.
- ALVES, Tassia Pereira. *et al.* **Inclusão de alunos com surdez na educação física escolar**. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 7, n. 3, p. 192-204, 2013.
- ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. **A participação de alunos com síndrome de Down nas aulas de Educação Física Escolar**: Um estudo de caso. *Movimento*, vol. 18, núm. 3, julio-septiembre, 2012, pp. 237-256. Escola de Educação Física. Rio Grande do Sul, Brasil.
- ANJOS, H. P.; MELO, L. B.; SILVA, K. R.; RABELO, L. C. C.; ARAÚJ, M. A. **Práticas pedagógicas e inclusão**: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 495-507, 2013.
- ANTIPOFF, H.; OTTONI, F.; DUARTE, C. Experimentação Natural como Método para Estudo da Personalidade e da Educação do Caráter. **In: Revista Brasileira de Saúde Mental**. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, 1958. 4v.
- APAE BRASIL. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. **Histórico da APAE no Brasil**. (2018) Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=2>>. Acesso em: 02 mar. 2024
- ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS. APAE BRASIL. **Histórico da APAE no Brasil**. (2022) Disponível em:<<https://apaebrasil.org.br/conteudo/quem-somos>>. Acesso em: 02 mar. 2024
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- BAUER, M. **Análise de conteúdo clássica**: uma revisão. In: Bauer, M.; Gaskell, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, Editora Vozes, p.189-217, 2007.
- BEGO, Amadeu Moura. Políticas públicas e formação de professores sob a perspectiva da racionalidade comunicativa: da ingerência tecnocrata à construção da autonomia profissional. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 3-24, 2016. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/98>>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.
- BRASIL. **A Consolidação Da Inclusão Escolar No Brasil 2003 a 2016**. Ministério Da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão,

Diretoria de Políticas de Educação, Especial Esplanada dos Ministérios. Brasília, Distrito Federal, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001**. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição Federal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854**. In Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854. Vol. 1, pt. I. (p. 295). Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília 1999.

Disponível em: <

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.>](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.>). Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000 [...]. Brasília 2004. Disponível em: <

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília 2005. Disponível em: <

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 set, 2020. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm#art1)>. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. 2007. Disponível em: <

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm)>. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em:< [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília 2011. Disponível em:< [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, 1973. Disponível em:< <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Brasil. (1853). **Projeto de Regulamento Geral do Instituto dos Jovens cegos assinado por Xavier Sigaud e José Alvares de Azevedo de 26 de dezembro de 1853.** Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1853. Projeto. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2, fl. 06.

BRASIL. Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Brasil. (1854). **Projeto de Regulamento do Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Brasil assinado por José A. de Azevedo.** Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1854. Projeto. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1854, fl. 40.

BRASIL. **Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Brasil.** (1884). Relatório de 31 de março de 1884. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional. Relatório. Manuscrito. Cód. AN IE5 51 de 1884, fl. Sem número.

BRASIL. **Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989.** -Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, [...]. <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>> Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da Educação nacional.** Brasília: Senado Federal, 2024.

BRASIL. **Lei n. 939, de 26 de setembro de 1857.** Fixa a despesa e orça a receita para o exercício de 1858-1859. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, parte 1, p. 37, 1857.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília 2002. Disponível em:< [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino

superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília 2005. Disponível em:< [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)>. Acesso em: 24 mar. 2024.

**BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012. Disponível em:< [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)>. Acesso em: 30 mar. 2024.

**BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em:< [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 30 mar. 2024.

**BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2015. Disponível em:< [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 30 mar. 2024.

**BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência [...]. Brasília 2023. Disponível em:< [https://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm](https://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm)>. Acesso em: 30 mar. 2024.

**BRASIL. Portaria nº 555, de 05 de junho de 2007.** Brasília 2007. Disponível em:< <file:///C:/Users/User/Downloads/portaria%20n%20555.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2024.

**BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.793, de 27/12/94.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28/12/1994. Seção 1. p. 20767. Brasília, Imprensa Oficial, 1994.

**BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDBEN 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

**BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

**BRASIL. Portaria MEC nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Disponível em: < [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA\\_N\\_2\\_678\\_DE\\_24\\_DE\\_SETEMBRO\\_DE\\_2002\\_15247494267694\\_7091.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA_N_2_678_DE_24_DE_SETEMBRO_DE_2002_15247494267694_7091.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2024.

**BRASIL. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília 2003. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. (2012). Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: Conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 18(1), 141-154.

CASTRO, A. L. **Culto ao corpo e sociedade: mídia, estilos de vida e cultura de consumo**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CHACON, M. C. M. (2001). **Formação de recursos humanos em Educação Especial: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1793 de 27/12/1994** Tese de Doutorado e Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, SP.

CHAER, G; DINIZ, R.P; RIBEIRO, E.A. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, (2011). Cortez, 1996. 208 p.

CHURCHILL, Gilbert. **Marketing research: methodological foundations**. 2a ed. The Dryden Press. 1998.

CROCHÍK, J. L.; PEDROSSIAN, D. R. dos S.; ANACHE, A. A.; MENESES, B. M.; & LIMA, M. de F. E. M. (2011). **Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva**. Educação e Pesquisa, São Paulo, 37(3), 565-582.

DIAS, M. A. L.; ROSA, S. C.; & ANDRADE, P. F. (2015). **Os professores e a educação inclusiva: Identificação dos fatores necessários à sua implementação**. Psicologia USP, São Paulo, 26(3), 453-463.

DHANDA, Amita. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. Sur, **Rev. int. direitos human.**, v. 5, n. 8, 2008.

DOWNE-WAMBOLDT, B. **Content analysis: method, applications, and issues**. Health care for women international, v. 13, n. 3, p. 313-321, 1992.

DUARTE E. Educação Física Adaptada: especialização ou formação? In: IV SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA. 1992, São Paulo, **Anais...** São Paulo, 1992.

DUEK, V. P. Professores diante da inclusão: superando desafios. In: **Anais – IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, 2007.

FALKENBACH, A. P.; *et al.* **A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil**. Movimento, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 37-53, 2007.

FARIAS, M. N. P.; & CASTRO, P. A. **A formação de professores de educação física e os desafios da docência.** Revista Educação Inclusiva. ISSN 2594-7990 EDIÇÃO CONTÍNUA-VOLUME 7, NÚMERO 2. 2022.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

Freire, P. (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra.

FREITAS, Gillianderson Ribeiro.; LIMA Tânia de Souza.; SANTOS, Marilda Carneiro. **Inclusão escolar em feira de Santana:** caracterização da prática pedagógica [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 94 ISBN: 978-85-232-0651-2. SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org>> Acesso em: 19 out. 2024.

GAIO, R. **Para além do corpo deficiente:** histórias de vida. Jundiaí: Fontoura, 2006.

GAIO, R.; PORTO, E. **Educação Física e pedagogia do movimento:** possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças. Educação Física: cultura e sociedade. Campinas: Papirus, 2006.

GALVÃO, M.C; PLUYE,P. RICARTE, I. L. **Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas:** conceitos, construção critérios de avaliação. Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 424 , set. 2017/fev. 2018.

GERHARDT, T.D; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil.** - 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, C.; & SOUZA, V. L. T. (2012). **Psicologia e inclusão escolar:** Reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, 32(3), 588-603.

GORGATTI, M. G.; COSTA, R.F. **Atividade Física Adaptada.** Barueri - Sp: Manole, 2005.

GUERRA. Elaine Linhares de Assis. **Manual pesquisa qualitativa.** Belo Horizonte. 2014.

GURGEL, Rogério Fernandes. **O magistério da educação básica paraibana no contexto das políticas educacionais.** Ano 15 - n. 19 - junho 2012 - p. 81-101.

KNOPP, Glauco da Costa. **A influência da mídia e da indústria da beleza na cultura de corpolatria e na moral da aparência na sociedade contemporânea.** IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura 28 a 30 de maio de 2008 Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia-Brasil.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa; SOFIATO, Cássia Geciauskas. A Educação de Cegos no Brasil do Século XIX: Revisitando a História. A educação de cegos no Brasil do século XIX. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.2, p.283-300, Abr.-Jun., 2019.

LEMOS, J. C. G. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**. 2009. 315 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**, 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro. **As condições do trabalho docente e o processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2010. 107p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

MARSHALL, C.; ROSSMAN, G. B. (1989). **Designing Qualitative Research**. Newbury Park, CA: Sage.

MATTAR, F. **Pesquisa de marketing**. Ed. Atlas. 1996.

MAUERBERG-DECASTRO, E. **Atividade Física Adaptada**. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

MEDEIROS, C. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MENDES, E. G.; *et al.* **Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação**. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da Educação Especial Inclusiva*. Araraquara, S.P: Junqueira &Martins, 2010.

MESQUIDA, P. (2016). **O método em Pestalozzi: a matemática como caminho para a verdade**. *Revista da História da Educação Matemática*, 2(1), 19-39.

MONTEIRO, A. P. H., & MANZINI, E. J. (2008). **Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 14(1), 35-52.

MOREIRA, Karyelly Guimarães; SILVA, Luciene Marques; SILVA, Barbra do Rosário Sabota. **Retrocessos e segregação: reflexões sobre a Política Nacional de Educação Especial**

(PNEE)- decreto 10.502/2020. Muiraquitã - **Revista de Letras e Humanidades**.  
Universidade Federal do Acre – (UFAC). Jul-Dez, ISSN: 2525-5924, v. 9, n. 2, 2021.

MOREIRA, E. C.; CUNHA, A. C. T. N. (2019). **Formação inicial e continuada de professores de Educação Física: reflexões e proposições**. In E.C. Moreira. Formação inicial e continuada de professores de Educação Física: conceitos, reflexões e proposições. Curitiba: Appris.

MUSSI, R. F.; MUSSI, L. M.; ASSUNÇÃO, E.T.; NUNES, C. P. Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista SUSTINERE**. Rio de Janeiro, v 7, n2, p.414-430, jul-dez, 2019.

NABEIRO, M. (1989). Estudos sobre educação física adaptada: primeiros textos publicados no Brasil. **Revista Integração**, 3 (6), 45-47.

NERI, Marcelo. et. al. **Retratos da deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE; CPS, 2003. 250p.

OLIVEIRA, L.P.; ORLANDO, R. M. (2016). **Matrizes curriculares de licenciaturas da UFSCar: Um olhar voltado para a inclusão escolar?** In: Poker, R.B.; Martins, S.E.S.O.; Giroto, C.R.M. (Orgs.), Educação inclusiva: em foco a formação de professores (pp. 77-94), São Paulo: Cultura acadêmica.

P. PAIM. **Estatuto da pessoa com deficiência: Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146**, de 6 de julho de 2015: Senado Federal, Brasília, 2015.

PARAÍBA, **lei nº 11.314 de 11 de abril de 2019**. Altera a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, que cria o programa de educação integral. Diário Oficial da Paraíba, 2019.

PEDRINELLI, V. J. **Educação Física Adaptada: conceituação e terminologia**. In: Educação Física e desporto para pessoas portadoras de deficiência. Brasília: MEC/SEDES, 1994. p.7-10.

PENNA, F. de A. (2008). **Sob o nome e a capa do Imperador: a criação do colégio de Pedro Segundo e a construção do seu currículo** (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

PETTENGILL, N. G.; COSTA, A. M. **A educação física e o desporto para pessoas portadoras de deficiência no Brasil no período de 1980 a 1992**. In: CARMO, A. A.; SILVA, R. V. S. (eds.). Educação física e a pessoa portadora de deficiência. Série especialização e monografia 2. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1997, p. 269-339.

FERREIRA, Ruhena Kelber Abrão. **O perfil profissional do professor da rede estadual de educação física do ensino médio**. FIEP BULLETIN-Volume 84-Special Edition -ARTICLE I–2014.

PEREIRA, Silvana Mara. Deficiência Física/Silvana Mara Pereira. **Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial**: Grupo UNIASSELVI, 2009, x; 133 p.: il.

PESSOA, Daniela da Silva. **Educação Inclusiva e Especial: As Contribuições da Associação Pestalozzi para a cidade de Codó-MA.** Monografia (Graduação) – Curso de Pedagogia – Universidade Federal de Maranhão, Codó, 2019.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Feevale, 2013

RAFANTE, Heulalia Charalo.; LOPES, Roseli Esquerdo. Helena antipoff e a Educação dos “excepcionais”: uma análise do trabalho como princípio educativo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.228-252, mar.2009 - ISSN: 1676-2584.

RICARDO, Helena; CASTRO, José Paulo dos Santos Rosas de; CASTRO, Rita de Fátima da Silva Rosas de. O momento histórico de criação da associação de pais e amigos dos excepcionais em Ponta Porã e sua relação com a história da educação especial no Brasil. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPPFIP**, Aquidauana, v. 2, n. 6 p. 1-165, dez. 2018.

RINALDI, R. P.; CARDOSO, L. C. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores: aproximações com o contexto escolar.** In: Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, 3, Santiago de Chile, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?**In: Sacristán, J. Gimeno; Gómez, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa - 4. ed. - ArtMed, 1998, p. 119-148.

SAMPAIO, Tuane Bazanella. **Metodologia da pesquisa [recurso eletrônico]** / Tuane Bazanella Sampaio. – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, CTE, UAB, 2022.

SANTOS, Wederson.; CUNHA, Olemar Guilherme da. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como um novo paradigma para implementação de políticas sociais. **InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais**, Brasília, Pré-publicação, p. 1-27, 2022.

SANTOS, Angélica Niero Mendes; SOFIATO Cássia Geciauskas. A educação de surdos no século XIX e a circulação da língua de sinais no imperial instituto de surdos-mudos. **EDUR • Educação em Revista** | Belo Horizonte|v.36|e228663|2020

SARAIVA, Maria. Do Carmo. **Co-Educação Física e esportes: quando a diferença é um mito.** 2ª ed Ijuí: Unijuí, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCOTT, J. (1995). **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** Educação e Realidade. v.20, n.2.

SEABRA JÚNIOR, Luiz, 1960- Se11e. **Educação física e inclusão educacional: entender para atender** / Luiz Seabra Júnior. – Campinas, SP: [s.n], 2012.

SEAMAN, J. A.; De PAUW, K. **The new adapted physical education: a developmental approach.** Polo Alto: Mayfield, 1982.

SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL – SEDES, Prefeitura Municipal de João Pessoa; SPOSATI; ALDAÍZA; RAMOS, FREDERICO; KOGA; DIRCE; CONSERVA; MARINALVA; SILVEIRA JR; CONSTANTINO; GAMBARDELLA; ALICE – **Topografia Social de João Pessoa.** Cedest/IEE/PUCSP, 2009.

SEVERO, Nayara Alves.; CARVALHO, Mayllene Joane. **A carência do espaço físico na escola:** implicações na prática pedagógica. Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – COMBRACE, Vitória-ES, 2015.

SILVA, Érika Priscila de Sousa.; SANTOS, José Carlos dos.; NERY, Simone Silva Santos.; BRITO, Aline de Freitas. **Professores de Educação Física e inclusão:** ainda há caminhos para percorrer. Educação| Santa Maria | v. 47| 2022. <Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducaca>> Acesso em: 28 ago. de 2024.

SILVA, R. de F. da. **A Ação do Professor do Ensino Superior na Educação Física Adaptada:** Construção Mediada pelos Aspectos dos Contextos Históricos, Políticos e Sociais. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, UNICAMP. 2005.

SILVA, R. F.; SEABRA JÚNIOR, L.; ARAÚJO, P. F. de. **Educação física adaptada no Brasil:** Da história à inclusão educacional. São Paulo: Phorte Editora, 2008.

SILVA, Cláudio Silvério da. **A Educação Física Adaptada no contexto da formação profissional:** implicações curriculares para os cursos de Educação Física. Rio Claro: UNESP, 2011, 133f. Dissertação (Mestrado) - Programa De Pós-Graduação Em Ciências Da Motricidade (Pedagogia Da Motricidade Humana), Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita, Rio Claro, São Paulo, 2011.

SILVA, Cláudio Silvério da. **A educação física adaptada:** implicações curriculares e formação profissional / Cláudio Silvério da Silva, Alexandre Janotta Drigo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. (2012). Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: Uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 18(4), 695-708.

SINTEP-PB. **Tabela Salarial 2024.** Disponível em: <Disponível em: <https://sintep.pb.com.br/wp-content/themes/sintep/files/tabela-salario-2024.pdf>>. Acesso em: 13 abril de 2024.

SOËTARD, Michel. Johann Pestalozzi / Michel Soëtard; tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto; **organização:** João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 112 p.: il. – (Coleção Educadores).

SOFIATO, Cássia Geciauskas. **A Educação de surdos no século XIX: currículo prescrito e modelo de Educação.** Cad. Pesq., São Luís, v. 25, n. 2, p.207-224, abr. 2018. Disponível em: <Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9329/5544> >. Acesso em: 09 fev. 2024.

SOUSA, M. G. S. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina- Pi:** revelações a partir de histórias de vida. 2008.130 f. Dissertação (Mestrado em Educação).

TEIXEIRA, D. C. *et al.* Educação inclusiva e especial: as contribuições da associação pestalozzi para a cidade de Codó-MA. **Anais CONEDU** | ISSN: 2358-8829 - 2019.

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. (2012). Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 18(2), 319-336.

TRIANI, André Pereira; CALDERANO, Maria Assunção. **As condições de trabalho do professor de Educação Física e seus efeitos em sua prática profissional.** Editora Caixa Escolar do Colégio João XXIII, Juiz de Fora, 1º Edição, p. 601-610, 2015.

TRIANI, André Pereira. **Condições de trabalho e atuação docente:** a realidade dos professores de educação física de Boa Vista – RR / André Pereira Triani. – 2019. 142 f. Tese (Doutorado em Educação).

TRICOLI, V. A. C. **O papel do professor no manejo do stress do aluno.** In: LIPP, M. N. (Org.). O stress do professor. Campinas: Papyrus, 2002. p. 95-107.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA W. B. *et al.* **O papel do design de pesquisa no uso do conceito de paradigma em engenharia de produção.** XXVIII encontro nacional de engenharia de produção. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 13 a 16 de outubro de 2008.

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

ZANATTA, B. A. (2005). **O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar.** Cadernos CEDES,25(66), 165-184. doi: 10.1590/S0101-2622005000200003; 2005.

ZENI, M. (2005). **Os cegos no Rio de Janeiro do segundo reinado e começo da república (Tese de Doutorado).** Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil.

**ANEXO**

**Anexo A – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA  
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA - UEPB / PRPGP**



Continuação do Parecer: 6.076.966

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2094539.pdf	09/05/2023 11:27:10		Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL_CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	09/05/2023 11:24:38	Moisés Horus Andrade Sousa	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR_RESPONSAVEL.pdf	09/05/2023 11:19:52	Moisés Horus Andrade Sousa	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA_COM_PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	09/05/2023 11:05:33	Moisés Horus Andrade Sousa	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	06/03/2023 10:09:37	Moisés Horus Andrade Sousa	Aceito
Outros	FORMULARIO_DA_PESQUISA.pdf	06/03/2023 10:07:35	Moisés Horus Andrade Sousa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	06/03/2023 10:04:14	Moisés Horus Andrade Sousa	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	06/03/2023 10:00:36	Moisés Horus Andrade Sousa	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	06/03/2023 09:58:00	Moisés Horus Andrade Sousa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado_BrochuraInvestigador.pdf	06/03/2023 09:54:43	Moisés Horus Andrade Sousa	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Assinada_Moises.pdf	06/03/2023 09:32:25	Moisés Horus Andrade Sousa	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINA GRANDE, 24 de Maio de 2023

Assinado por:

**Gabriela Maria Cavalcanti Costa  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário  
**Bairro:** Bodocongó **CEP:** 58.109-753  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

## APÊNDICE

## **Apêndice A – Questionário da Pesquisa**

## QUESTIONÁRIO Nº \_\_\_\_\_

**PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FRENTE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: os desafios no ensino médio da educação pública de João Pessoa – PB.**

**APRESENTAÇÃO**

Trabalho de dissertação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, do discente Moisés Horus Andrade Sousa, sob a orientação da Dra. Aline dos Santos de Maman, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Pesquisa voltada para análise do PERFIL E PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FRENTE À EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO, com a finalidade de subsidiar o planejamento de políticas de formação inicial e continuada, das condições de trabalho e políticas de inclusão.

Solicitamos que considere a possibilidade de colaborar em nossa investigação, respondendo ao formulário que segue. Sua participação é essencial para que possamos analisar o perfil e percepção dos professores de educação física, bem como as suas atuais condições de trabalho, assim como o processo de formação continuada na Rede Estadual do município de João Pessoa/PB, frente a educação inclusiva.

Desde já, agradecemos a sua disponibilidade.

**DADOS SOCIOECONÔMICOS DO PROFESSOR:**

**1. Você se declara, quanto ao Gênero:**

[  ] Mulher [  ] Homem [  ] Outras. Qual? \_\_\_\_\_

**2. Como você se autodeclara:**

[  ] Negra [  ] Branca [  ] Pardo (a) [  ] Indígena  
[  ] Outras. Qual? \_\_\_\_\_

**3. Faixa etária**

[  ] de 18 a 24 anos  
[  ] de 25 a 34 anos  
[  ] de 35 a 44 anos  
[  ] de 45 a 54 anos  
[  ] de 55 a 64 anos  
[  ] de 65 a 70 anos  
[  ] Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**4. Renda familiar total:** (Valor do salário mínimo nacional é de R\$ 1.412,00).

(  ) menos de 01 salário mínimo;  
(  ) 01 a 02 salários mínimos;  
(  ) 02 a 03 salários mínimos;  
(  ) 03 a 04 salários mínimos;  
(  ) 04 a 05 salários mínimos;

- (     ) 05 a 06 salários mínimos;  
 (     ) 06 a 07 salários mínimos;  
 (     ) 08 a 09 salários mínimos;  
 (     ) mais de 09 salários mínimos.

**5. Residência:**

Município em que reside:

---

**6. Qual (is) disciplina(s) você leciona? Qual? (assinalar mais de uma opção quando necessário)**

- (     ) Português.  
 (     ) História.  
 (     ) Biologia.  
 (     ) Física.  
 (     ) Química.  
 (     ) Matemática.  
 (     ) Arte.  
 (     ) Geografia.  
 (     ) Ciências.  
 (     ) Ensino Religioso.  
 (     ) Educação Física.  
 (     ) Projeto de Vida.  
 (     ) Eletiva.  
 (     ) Estudo Orientado.  
 (     ) Tutoria.  
 (     ) Práticas Integradoras.  
 (     ) Aprofundamento.  
 (     ) Pós-Médio.  
 (     ) Protagonismo Juvenil.  
 (     ) Educação Midiática.

**A. FORMAÇÃO INICIAL**

**Educação Básica:**

**7. Rede** (Obs.: assinalar mais de uma opção quando necessário)

- (     ) Rede Pública.  
 (     ) Rede Privada (bolsista).  
 (     ) Rede Privada.b.

**8. Formação Superior inicial:**

- (     ) Não Graduado  
 (     ) Graduação em Educação Física concluída.  
 (     ) Graduação em Educação Física em andamento.  
 (     ) Graduação em que área (outra área. Qual)? \_\_\_\_\_

**09. Modalidade da formação inicial:** (Obs.: assinalar mais de uma opção quando necessário).

(    ) Presencial (    ) Semipresencial (    ) EaD

**10. Ano de conclusão:**

\_\_\_\_\_

**11. Nome e ano de conclusão das outras formações:** (Obs.: em caso de mais de uma formação superior).

\_\_\_\_\_

**12. Com relação à sua graduação, você considera que recebeu formação suficiente para o trabalho que realiza?**

- (    ) Sim  
 (    ) Não  
 (    ) Parcialmente

**13. Já em relação aos conhecimentos sobre educação inclusiva na sua graduação, você considera que recebeu formação suficiente?**

- (    ) Sim  
 (    ) Não  
 (    ) Parcialmente

**14. Assinale abaixo as alternativas que contêm os conhecimentos que você considera insuficiente em sua formação:** (deixe sem marcar, caso considere que sua formação contemplou todos os tópicos de forma satisfatória).

- (    ) Bases Filosóficas, Históricas, Sociológicas e Psicológicas do Desenvolvimento Humano;  
 (    ) Bases para o desenvolvimento do trabalho Pedagógico, teorias Pedagógicas, teorias da Aprendizagem, Didática;  
 (    ) Práticas pedagógicas de iniciação esportiva;  
 (    ) Práticas pedagógicas voltadas para a Educação Inclusiva;  
 (    ) Outro:

**15. Formação continuada** (Processo profissionalizante do professor, voltado ao aperfeiçoamento dos seus saberes, necessários para a sala de aula).

**Você já frequentou programas de formação continuada na área da Educação Física Escolar, ofertada pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba?**

- (    ) Sim  
 (    ) Não

**16. Você já frequentou algum programa de formação continuada, voltado para Educação Inclusiva, ofertado pelo Estado da Paraíba? (ESPEP, FAPESQ, FUNAD, SEECT).**

(     ) Sim

(     ) Não

**17. Se sua resposta anterior foi sim, qual/quais?**

(     ) Língua Brasileira de Sinais – Libras.

(     ) Sistema Braille.

(     ) Atendimento Educacional Especializado – AEE.

(     ) Salas de Recursos Multifuncionais.

(     ) Tecnologia Assistiva.

(     ) Outro:

**18. Caso a resposta anterior tenha sido, NÃO, você teria interesse em realizar uma formação continuada voltada para a educação inclusiva?**

(     ) Sim

(     ) Não

**19. Você possui alguma Pós-Graduação.** (Obs.: assinalar mais de uma opção quando necessário).

(     ) Especialização

(     ) Mestrado

(     ) Doutorado

(     ) Pós-Doutorado

(     ) Não possuo pós-graduação

**20. Qual é área de atuação da sua especialização/mestrado/doutorado?**

---

**VÍNCULO EMPREGATÍCIO E FAIXA SALARIAL**

**21. Tipo de vínculo empregatício:**

(     ) estatutário(a). Efetivo(a)

(     ) contratado(a).

(     ) Outro. \_\_\_\_\_

**22. Tempo de serviço (experiência):**

(     ) 0 a 1 ano

(     ) 01 a 03 anos

(     ) 03 a 05 anos

(     ) 05 a 08 anos

(     ) 08 a 10 anos;

(     ) 10 a 15 anos

(     ) 15 a 20 anos

(     ) 20 a 25 anos

- (    ) 25 a 30 anos  
 (    ) 30 a 35 anos  
 (    ) mais de 35 anos

**23. Faixa salarial - Apenas o seu salário líquido.** (Valor do salário mínimo nacional é de R\$ 1.412,00).

- (    ) menos de 01 salário mínimo;  
 (    ) 01 a 02 salários mínimos;  
 (    ) 02 a 03 salários mínimos;  
 (    ) 03 a 04 salários mínimos;  
 (    ) 04 a 05 salários mínimos;  
 (    ) 05 a 06 salários mínimos;  
 (    ) 06 a 07 salários mínimos;  
 (    ) 08 a 09 salários mínimos;  
 (    ) mais de 09 salários mínimos.

### **CONDIÇÕES DE TRABALHO**

**24. Qual a sua jornada de trabalho na Rede Estadual da Paraíba?**

- (    ) 20 horas semanais;  
 (    ) 30 horas semanais;  
 (    ) 40 horas semanais;  
 (    ) Outros. \_\_\_\_\_

**25. Carga horária de planejamento de ensino na escola comparada com a jornada total em sala de aula, aproximadamente:**

- (    ) 3h para 20 horas de aulas  
 (    ) 5h para 20 horas de aulas  
 (    ) 10h para 30 horas de aulas  
 (    ) 12h para 40 horas de aulas  
 (    ) Outro: . \_\_\_\_\_

**26. Trabalha em outra instituição, além do vínculo com a SEE-PB?**

- (    ) Sim, na Rede de Ensino Municipal.  
 (    ) Sim, na Rede de Ensino Privada.  
 (    ) Não.

**27. Se a resposta anterior foi, SIM, qual é a sua carga horária de trabalho na outra instituição?**

---

**28. Número de Escolas/Instituições em que trabalha:**

- (    ) 01  
 (    ) 02

- (     ) 03  
 (     ) 04 ou mais.

**29. Quantidade de turnos nos quais leciona:**

- (     ) 01 turno;  
 (     ) 02 turnos;  
 (     ) 03 turnos.

**30. Quantidade de turmas nas quais leciona:**

- (     ) 01 a 03 turmas  
 (     ) 04 a 06 turmas  
 (     ) 07 a 10 turmas  
 (     ) 11 a 15 turmas  
 (     ) 16 a 18 turmas  
 (     ) 18 a 21 turmas  
 (     ) Mais de 22 turmas.

**31. Na Escola da Rede Estadual da Paraíba que você leciona, têm alunos com deficiência?**

- (     ) Sim  
 (     ) Não

**32. Se a resposta anterior foi, SIM, você saberia informar quais são as deficiências? (Assinalar mais de uma quando for o caso):**

- (     ) Deficiência visual  
 (     ) Deficiência auditiva  
 (     ) Deficiência física.  
 (     ) Deficiência intelectual  
 (     ) Deficiência múltipla.  
 (     ) Outro: \_\_\_\_\_

**33. Quantos alunos com deficiência?**

\_\_\_\_\_

**34. Os alunos com deficiência participam das aulas práticas de Educação Física?**

- (     ) Sim  
 (     ) Não  
 (     ) Às vezes

**35. A Escola da Rede Estadual da Paraíba, no qual você trabalha, oferece estrutura e recursos didáticos adequados para o ensino de suas aulas?**

- (     ) Sim  
 (     ) Não  
 (     ) Outro: \_\_\_\_\_

**36. A escola oferece estrutura e recursos didáticos adequados para as aulas práticas aos alunos com deficiência?**

(     ) Sim

(     ) Não

(     ) Outro: \_\_\_\_\_

**37. Na sua percepção, qual é o papel do Professor de Educação Física frente a inclusão?**

---

---

---

**38. Quanto aos desafios, frente a Educação Inclusiva, quais são os seus sentimentos? (Caso nunca tenha trabalhado, que dificuldades você considera que poderia ter)?**

---

---

---

**39. Você acredita no processo de inclusão dos alunos com deficiência nas Escolas do Ensino Público da Rede Estadual da PB?**

(     ) Sim, pois a legislação vigente garante.

(     ) Sim, pois não considero problema trabalhar com alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

(     ) Sim, pois é através do contato e da interação com outros indivíduos que o sujeito aprende e se desenvolve.

(     ) Não, pois os professores não têm conhecimento das deficiências e formação específica.

(     ) Não, pois embora a legislação garanta a inclusão do aluno com deficiência, a escola e os professores não estão devidamente preparados para recebê-los.

(     ) Não, pois apesar da legislação garantir a inclusão do aluno com deficiência e os professores possuírem o preparo e conhecimento, as escolas ainda carecem de uma estrutura devidamente adequada.

**40. Você teria alguma sugestão para a melhoria das aulas de Educação Física, voltado para as pessoas com deficiência? (estratégias, método, técnica, procedimento, políticas públicas, entre outros).**

---

---

---

**Apêndice B - Guia Didático de Práticas de Educação Física Escolar para Pessoas com Deficiência**